٤٥

التعليم العالي لخدمة الصالح العام

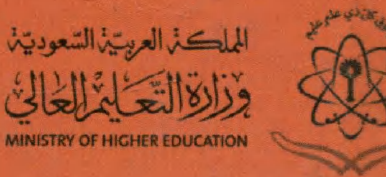
أصوات صدرت عن حركة وطنية

أدريانا ج. كيزار

توني س. تشيمبرز

جون س. بيركهارد





التعليم العالي لخدمة الصالح العام
أصوات صدرت عن حركة وطنية

تأليف

أدريانا ج. كيزار

توني س. تشيمبرز

جون س. بيركهارد

نقله إلى العربية

الدكتور إبراهيم يحيى الشهابي

راجعه

د. عبدالمطلب يوسف جابر



Original Title

Higher Education for the Public Good

Emerging Voices from a National Movement

Adrianna J. Kezar, Tony C. Chambers,

John C. Burkhardt, and Associates

ISBN: 0-7879-7382-3

Published by: Jossey-Bass, A Wiley Imprint, 989 Market Street, San Francisco, CA 94103-1741 (U.S.A.)

بالتعاقد مع جوسي باس. سان فرانسيسكو. الولايات المتحدة الأمريكية.

© العبيكان 2007_1428

ISBN 1 - 709 -54 - 9960 -978

الناشر العبيكان للنشر

المملكة العربية السعودية - شارع العليا العام - جنوب برج المملكة - عمارة الموسى للمكاتب

هاتف: 2937574 / 2937581، فاكس: 2937588 ص.ب: 67622 الرياض 11517

الطبعة العربية الأولى 1431هـ_2010م

ⓒ مكتبة العبيكان، 1430هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

كيزار، ادريانا

التعليم العالي لخدمة الصالح العام أصوات صدرت عن حركة قومية. / ادريانا كيزار؛ إبراهيم الشهابي. - الرياض 1429هـ

277 ص؛ 16.5× 24 سم

ردمك: 1- 709- 54 - 9960 - 978

1_ التعليم العالي

أ. الشهابي، إبراهيم (مترجم) ب. العنوان

ديوي: 378,103 1430 /1851

رقم الإيداع: 1430 /1851

ردمك: 1- 709- 54 - 9960 - 978

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان

المملكة العربية السعودية - العليا - تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة

هاتف: 4160018 / 4654424 - فاكس: 4650129 ص.ب: 62807 الرياض 11595



تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من

الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم ,ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي الموفق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

المحتويات

المقدمة

أدريانا ج. كيزر، توني س. تشيمبرز، جون س. بيركهارد

ندرس في هذا الكتاب ما نعتقد أنه من أكبر التحديات التي تواجه التعليم العالي: الا وهو التحول وربما الخسارة، ضمن بعض المؤسسات والقطاعات، في الدور الذي يلعبه التعليم في خدمة الصالح العام. يتضمن العقد الاجتماعي بين التعليم العالي والجمهور التزاماً بتطوير البحث لتحسين المجتمع، وبتدريب القيادات للخدمة العامة، وتعليم المواطنين لخدمة الديمقراطية، وبزيادة التنمية الاقتصادية، وبنقد السياسة العامة. ومقابل هذه الالتزامات الاجتماعية المتنوعة، يقدم المجتمع مصادر ملموسة ودعماً سياسياً، وموارداً أولية، ونفوذاً مرشداً. إن فكرة وجود التعليم العالي لخدمة الصالح العام مازالت قائمة في صميم المشروع منذ نشأته في الولايات المتحدة قبل أربعة قرون من الزمن. وعلى الرغم من أن هذا الالتزام قد تحول عبر الزمن مواكباً تغير فهم المجتمع لحاجاته وكيفية خدمته من قبل الكليات والجامعات، فمازال التعليم العالي ملتزماً دائماً بخدمة المجتمع بطرق جوهرية معينة. إننا نؤمن بأن هذه الالتزامات التاريخية قد ساعدت على إيجاد مجتمع أفضل، وأنها ضرورية لديمقراطية سليمة مدروسة بتأنٍّ.

فما الذي يجري؟ لماذا يتغير العقد الحاسم، ويضيع، أو يُرفض؟ نعتقد أن هذا العقد، في معظمه، يتجه نحو الضياع لأن السياسة العامة والقرارات المؤسساتية تركز، من غير قصد، على تحصيل الربح وتحقيق المنافع الفردية الناجمة عن التعليم العالي، أكثر من تركيزها على الدور الاجتماعي الأشمل الذي يقوم به التعليم العالي، وعلى المنافع الأوسع التي يقدمها للمجتمع. إن للخيارات الصغيرة الذكية والكثيرة التي تؤدي إلى ضعف الالتزام العام، آثاراً تراكمية. فربما يغير بعض

القياديين، من غير قصد، العقد الاجتماعي هذا وهم يحاولون جاهدين التصدي لميزانية الدولة المتدهورة، ولأهدافها التي لا تعطي أولوية للتعليم العالي. وربما يكون هناك من يرفض هذا العقد التقليدي، ويريد للتعليم العالي أن يكون أقل نشاطاً وانخراطاً في المجتمع. ويعد إنتاج العمال، في نظر هؤلاء، هو الغاية الأولى من التعليم العالي. إننا نعتقد أن كثيراً ممن هم في التعليم العالي يقومون باختبارات غير صائبة وهم يحاولون الرد على بيئة تغيرت فيها القيم ومصادر التمويل. بيد أن غالبية الأشخاص يدركون المنافع التي يجلبها التعليم العالي للمجتمع، وأن النجاح الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للولايات المتحدة مدين كثيراً إلى التعليم العالي في بلادنا الذي يعدّ النظام الأول في العالم. لا يعدّ الأول لأنه يعلم العمال، رغم أن هذا يعدّ عاملاً هاماً، بل إنه يحظى بالاحترام في مختلف أنحاء العالم بفضل الوسائل الشاملة التي يطور بموجبها المجتمع وينميه، من خلال إنتاج المعرفة، وتطوير القيادة، والجمهور المتعلم، والتنمية الثقافية والاقتصادية، وهذا غيض من فيض. فهل ستؤدي الخيارات المتخذة خلال العقود القليلة المنصرمة إلى ضعف في وضعية هذا النظام بوصفه نظام التعليم العالي الأول في العالم؟.

الغاية والتركيز

صدرت في السنوات الأخيرة كتب عدة حول هذا الابتعاد عن الصالح العام، مثلاً: (كتاب بوك Bok، 2003، وكتاب كينيدي Kennedy، 1997). تلفت هذه الكتب الانتباه إلى المشكلة التي أخذت تبرز، وتحاول أن تدعو القيادات لأن يعوا نتائج خياراتهم. إننا نتفق من أعماق قلوبنا مع هذه التوجهات. ومع ذلك فنحن نتناول هذه المشكلة من زاوية مختلفة.

إننا نستكشف في هذا الكتاب الطرق التي يستطيع بموجبها قادة التعليم العالي أن يتقصوا الدور الذي تلعبه مؤسساتهم في الصالح العام الأكثر شمولاً، ومن ثم يجددون دورها نتيجة لهذا التقصي. يعتمد هذا الكتاب على تجربة الأفراد والجماعات من أنحاء البلاد كلها ممن انخرطوا في عملية ربط عمل

التعليم العالي مع حاجات المجتمع المدنية والاجتماعية. فالغاية إذاً هي تقصي كيفية البناء بالاستفادة مما هو قائم من منهجيات لخدمة الصالح العام، وإعادة ترميم ما تلف منها في السنوات الأخيرة. يصف هذا الكتاب السُّبل التي يرفد التعليم العالي بموجبها الصالح العام، وكذلك الطرق التي يمكن للقادة أن يعززوا بفضلها إسهامهم من خلال سياسات وممارسات جديدة. وبالإضافة إلى الالتزامات المؤسساتية، يعمل هذا الكتاب على تقصي الوسائل التي يمكن للجمهور والمعاهد والحكومة، والمؤسسات والأفراد أن يكونوا شركاء للتعليم العالي بها في خدمة الصالح العام. فنحن نؤمن بأن هذه المستويات المتنوعة والأصوات المختلفة تشكل حركة توشك على تغيير التعليم العالي والمجتمع. ونأمل أن نلتقط في هذا الكتاب أصوات الحركة الناشئة ونعززها. وكأي حركة يمكن أن تتراجع، وتفقد الحماس، وتغير الاتجاه، وبالنتيجة تتفكك.

فغايتنا، باختصار، هي تقديم التوجيه اللازم والنصح الضروري للأفراد والمجموعات في نظام التعليم العالي ليتمكنوا من رفد الصالح العام. كيف نتقدم، ومن يمكن أن يكون شريكاً في هذه العملية، وكيف ينخرط المرء فيها؟ كما نأمل أن يولّد هذا الكتاب حماساً ويذكيه في نفوس الذين يتطلعون إلى تعزيز القيم المدنية والاجتماعية في معاهدهم وتقوية التزاماتها بهذا الهدف.

ومع ذلك هناك بعض المتشائمين الذين يتساءلون إن كان مثل هذا الالتزام مجدياً في الزمن الحالي المتصف بالأزمات المالية والنزعات الفردية حيث تعد المنافع الفردية أكثر أهمية من الإسهام في صالح المجتمع الأوسع. على أي حال، فإن الموارد المتدهورة، والإدارات الحكومية وتشريعات الدولة والمؤسسات، كلها تبحث في هذا الزمن، عن طرق لتقليص التكاليف ووضع مسألة الإنفاق في أولوياتهم. ومن المعايير الكبرى التي تستخدمها هذه المؤسسات طريقة إسهام المعاهد في خدمة الصالح العام ودرجة ذلك الإسهام. لقد كوفئ الالتزام بالغايات الاجتماعية، سابقاً. وكلنا يقين أن الحوار الشعبي والقادة سيضمنون استمرار

مكافأة هذه الجهود. ويعتقد آخرون أننا في زمن تتم فيه خدمة الصالح العام إجمالاً بفضل التركيز على الفردية، أو يؤمنون بأن رفد التعليم العالي للصالح العام لم يضعف أبداً. إننا ندعوكم لقراءة الكتاب، والتدقيق في معتقداتهم، وتقديم اقتراحاتكم. كما ندعو إلى الحوار ومساعدتنا في إعادة النظر في معتقداتنا. فالهدف هو ضمان خدمة الصالح العام، والحوار المفتوح وتبادل الآراء يعدان حاسمين لتحقيق هذا الهدف.

فإذا ما وضعنا هذه القضايا في أذهاننا، يكون للكتاب غايات أساسية ثلاث، هي:

1. إعطاء رأي صريح وواضح في حركة ناشئة في التعليم العالي لخدمة الصالح العام.
2. مساعدة القيادات التربوية والحكومية على الانخراط في حوار يتعلق بالصالح العام.
3. تزويد المؤسسات والمعاهد بإستراتيجيات لايجاد ثقافات مؤسساتية وبيئات ترفد الصالح العام.

على الرغم من وجود تآكل في الالتزام التقليدي بالعقد الاجتماعي القائم بين التعليم العالي والمجتمع، هناك أفراد وجماعات ملتزمة بالانخراط المدني ونمو المجتمع وتفوقه، وبالدور القيادي للتعليم العالي في السياسة الاجتماعية، وبالحصول على المعرفة وتوزيعها. تتضمن الفصول الآتية آراء الملتزمين بخدمة الصالح العام بدءاً من كل قطاع مؤسساتي - كليات الفنون الحرة، والجامعات، والمؤسسات المدنية وكليات المجتمع - مروراً بكل مجموعة من مسؤولي الدولة وأمناء الجامعات وهيئات التدريس فيها، وصولاً إلى الطلبة.

الحوار هو السبيل المهم الذي ينبغي الانطلاق منه، طالما أن سبب تغير العقد الاجتماعي هو شروع قلة من الناس في بحث التغيرات التي يرون أنها طرأت في جامعاتهم. أولاً: لا بد أن يبدأ الحوار من فهم المشكلة الموجودة التي نكرس لها

الجزء الأول من الكتاب لاستكشاف مفهوم الصالح العام والعقد الاجتماعي. ثانياً: لا بد للحوار من أن يؤدي إلى فهم ما يتوقعه الجمهور من التعليم العالي، ويتيح لقادة التعليم العالي الحديث عن فرص خدمة الصالح العام. وأخيراً، يمكن أن يساعد الحوار على تطوير إستراتيجيات ومنهجيات لخدمة الصالح العام بصورة أفضل. والكتاب مفعم بأفكار وأسئلة تدير مثل هذا الحوار في مجتمعك المحلي، وولايتك، وإقليمك.

وفضلاً عن أن هذا الكتاب يرشد إلى كيفية عقد حوار ذي معنى، فإنه يقدم حشداً من الأفكار حول طرق رعاية الصالح العام وتعزيزه. فبعض الفصول تركز على إستراتيجيات واعدة مثل تعلم الخدمة، وعلى تدريب طلبة الدكتوراه أو التعليم المدني civic education. وبعضها يتوجه إلى ما يعيق خدمة الصالح العام مثل أدوار هيئة التدريس والمكافآت والأنماط المؤسساتية الشائعة. وتركز بعض الفصول على إعادة صياغة مفهوم التعليم العالي بأساليب جديدة من إنتاج المعرفة، أو بآراء بديلة من تعليم الفنون الحرة. وبما أن التعليم العالي نظام لا مركزي، فلا بدّ من إطلاق، جهود تعزيز الصالح العام على مختلف المستويات ضمن التعليم العالي وخارجه. لقد نظم هذا الكتاب على مستويات عديدة – مستوى الأفراد، والمؤسسات والمعاهد، والمجتمعات المهنية، والجمعيات الوطنية، والجهات الحكومية والعموم.

يعتمد الكتاب على الأدبيات الحالية بشأن الدور التاريخي والحالي للتعليم العالي المتعلق بالصالح العام. وتعتمد الفصول على خبرة القادة الميدانيين الذين ابتكروا إستراتيجيات وبرامج، وبذلوا جهوداً لتعزيز دور الصالح العام في التعليم العالي. لقد ساهم العديد من هؤلاء الخبراء في حوار وطني دام سنة كاملة عقده المنتدى الوطني للتعليم العالي لخدمة الصالح العام (والذي كان يعرف سابقاً باسم «منتدى كيلوغ للتعليم العالي لخدمة الصالح العام»).

جمهور القراء

هناك قراء مختلفون كثر لهذا الكتاب. أولاً: سوف يجد المشرعون وأصحاب القرار هذا الكتاب مفيداً لتطوير مبادرات على صعيد الولايات وعلى صعيد الفيدرالية. فالجزء الثاني منه يركز على الكيفية التي ينبغي أن يعمل بموجبها قطاع السياسة للتشجيع على التزام أكبر بالصالح العام. وثانياً: يستطيع رؤساء الجامعات وأعضاء المجالس والهيئات العامة أن يستخدموا هذا الكتاب دليلاً لهم في صنع القرار. وهناك فصلان مخصصان الدور المهم الذي يلعبه أعضاء مجلس الإدارة طالما أنهم حُملوا أمانة ضمان تأدية المعاهد والمؤسسات لمهامها على خير وجه. فالمجالس تساعد على توجيه المسار المؤسساتي، ويمكنها أن تكون محورية في إعادة مواءمة التعليم العالي مع التزامه التاريخي بالصالح العام. والقيادة الرئاسية ضرورية كذلك لوضع الجامعات في اتجاه جديد أو لإعادة الالتزام إلى وضعه السابق. وهناك حكايتان لرئيسين عن إسهامهما في جعل الجامعات تنخرط في تسيير العمل لخدمة الصالح العام. وثالثاً: يستطيع الإداريون وأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة وإدارات التغيير الفردية استخدام الكتاب لإحداث تغيّر في مجالاتهم. فالجزء الخامس يركز على دور الأفراد في إيجاد جامعات ملتزمة بالصالح العام. وهناك فرصة قوية بصورة خاصة لاحتواء أعضاء هيئة التدريس في هذه الحركة طالما أن 50٪ من الهيئة التدريسية سوف يتغيرون بحلول العام 2010، وسوف تظهر هيئة جديدة أكثر اهتماماً في تعلم الخدمة وتفوق المجتمع من سابقيها. فكل فصل يخاطب إدارات تغيير مختلفة، عبر النظام الذي يتبعونه، والدور الذي يلعبونه لإعادة توجيه الجامعات.

تتخلل الفصول نصيحة عملية للمجموعات الجامعية المحددة هذه. فمثلاً، سوف يتعلم الإداريون كيف يطورون جمعيات في الجامعات لتوجيه الجهود المبذولة لإيجاد دور أوسع لمعاهدهم في خدمة الصالح العام. وأخيراً، سوف تهتم الجمعيات الوطنية والمهنية في هذا الكتاب وهي تركز على موضوع يعدّ جزءاً من

حوارهم الوطني، والذي يسعون لتزويده بالمعرفة والمصادر. وتُعدُّ المصلحة العامة مسألة حاسمة وهمّاً جوهرياً في قطاع الفنون الحرة.

وتُعدُّ الهموم المتعلقة بالصالح العام جزءاً من برامج المجلس الأمريكي للتربية والتعليم، والجمعية الوطنية للكليات والجامعات التابعة للولايات، وكليات لاند غرانت (Land Grant)، والجمعية الأمريكية للتعليم العالي، وهذا غيض من فيض.

التنظيم

كما أشرنا سابقاً، يتطلب تعزيز الدور التربوي التعليمي في الصالح العام جهود الأفراد ضمن النظام. لقد قامت كيانات جوهرية بتنظيم هذا الكتاب، هي: صناع السياسة من الجمهور (الجزء الثاني)، وجمعيات وطنية، وجمعيات انضباط، وقطاعات مؤسساتية (الجزء الثالث)، وحكومة وقيادات مؤسساتية (الجزء الرابع)، وقيادة فردية (الجزء الخامس).

أما الجزء الأول: فيمهد للكتاب، إذ يوضح المفهومات الأساسية مثل الصالح العام، والعقد الاجتماعي. ويرتب بحث العقد الاجتماعي والصالح العام في السياق التاريخي والحالي. يبين توني تشيمبرز في الفصل الأول أهمية العقد الاجتماعي بين التعليم العالي والمجتمع، ويصفه من خلال التأمل في عمل المنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام. وفي الفصل الثاني: تصف أدريانا كيزر التحديات الحالية للمجتمع التقليدي والعقد الاجتماعي وبعض الجوانب التي تآكلت أو ضاعت ضمن المؤسسات والمعاهد ونظام التعليم العالي. وفي الفصل الثالث: تقوم كيزر باستعراض الحركات الثلاث -التعليم المدني، والخدمة العامة، والشركات والتعاون- التي ظهرت كقوى موازية لنموذج التعليم العالي الصناعي. ويجري تفصيل هذه الحركات وإلقاء الضوء عليها في بقية الكتاب. إن مقولة هذا الفصل الرئيسة هي أن هذه الحركات المختلفة يمكن أن

تغدو أكثر قوة إذا ما عملت متناغمة، ويعدّ هذا الكتاب محاولة لجمع هذه الآراء والحركات لايجاد ما يسمى بـ «ما وراء الحركة»، أو «الحركة غير العادية».

ويركز الجزء الثاني على السياسة العامة، لأن التغير في العقد سوف يتطلب عملاً على أوسع مستوى بين المشرعين والأمناء – الذين عهد إليهم تنظيم العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع. ويركز هذا المقطع على الإستراتيجيات وتحول السياسات لتحقيق هذه البدائل. وفي الفصل الرابع: يصف ديفيد لونغانيكر ثلاثة اتجاهات في السياسة العامة: ربط الجمهور بالمصالح الفردية وتوحيدهما، والحصول على المكاسب الخاصة، وخصخصة التعليم العالي، وأثرها. ويقول إن السياسة العامة تكاد تتجاهل النتائج السلبية على المدى القصير، ولكنها ترى أملاً في المدى البعيد. وفي الفصل الخامس، يركز ديفيد ماتيوس على جانب حاسم من جوانب إعادة توجه التعليم العالي لخدمة الصالح العام – بالإصغاء جيداً إلى الجماهير المحلية والإقليمية والوطنية. يصف هذا الفصل مقاربات، كالمنتديات، استخدمت لتعزيز التواصل المتعلق بحاجات الجمهور. وفي الفصل السادس يعرض ريتشارد نوفاك وسوزان وملير جونستون الدور الذي يلعبه الأمناء في الحفاظ على علاقة صحية عاملة بين التعليم العالي والمجتمع. إنهما يراجعان حشداً من الإستراتيجيات لإقامة جسور بين التعليم والمجتمع. ويرصدان تقويمات تعلّم الطلبة، وينصحان بسياسات للكليات وهيئات التدريس تدعم الانخراط المدني وتواؤم الميزانية مع أولويات الخدمات. وفي الفصل السابع يركز دينيس أونيل غرين وويليام ترينت على ضرورة أن يحتوي العقد الاجتماعي الجديد الناجم عن الحوار بين الدولة وصانعي القرارات في المؤسسات والمعاهد، فهماً للسياق المتغير للديمقراطية المتنوعة. لا بد لأي سرد جديد يتعلق بالصالح العام أن يتصارع مع التنوع العرفي ويحتويه. ولهذا فإن هذا الفصل يتناول أيضاً الجهود المعاصرة المبذولة لتوضيح أهمية الديمقراطية المتنوعة لخدمة الصالح

العام، كما يبحث الالتزامات الحاسمة التي تتعهد بها مؤسسات التعليم العالي لتسهيل إدراك الجمهور وتيسير فهمه لمجتمعنا الذي يزداد تنوعاً.

يركز الجزء الثالث على قضايا القطاعات المختلطة التي تعدّ مخاطبتها مزعجة لأنها منتشرة في منظومة التعليم العالي. فهذه القضايا - كإنتاج المعرفة، ودور فروع العلوم، والتعليم ما دون الجامعي - كلها ضرورية جداً للمشروع، التي غالباً ما يصرف النظر عنها الأمر الذي يمنع حدوث التغيير، فمثلاً، تلقي كارول غيري شنايدر، في الفصل الثامن، نظرة على حاجة المفهوم التقليدي لتعليم الفنون الحرة إلى إعادة تعريف وتوصيف، لكي يعزز انخراط المجتمع والتربية المدنية. وإن النظر إلى التعليم العالي بوصفه برجاً عاجياً مركزاً على التفكير المجرد قد قاد الجمهور للتساؤل عن مدى التزام التعليم العالي بالصالح العام. وتشرح شنايدر كيف أن إعادة صياغة تربية الفنون الحرة كانت منسجمة مع التفوق والالتزام ومعززة لهما. ويقوم إدوارد زلوتكوفسكي، في الفصل التاسع، بدراسة كيفية إمكان جعل فروع العلم - التي تعدّ غالباً عائقاً أمام التغيير - تدعم الجهود المبذولة لاعتناق رؤية جديدة للصالح العام. إنه يضرب مثلاً مشروع الجمعية الأمريكية للتعليم العالي المنخرط في العمل مع مشروع المعرفة من أجل مأسسة تعلم الخدمات على نطاق وطني. وفي الفصل العاشر، تركز جوديث رامالي على إنتاج المعرفة بوصفها عائقاً محتملاً في وجه العقد الاجتماعي الجماهيري. فالأكاديمية مازالت تعدّ تقليدياً البحث النظري البحت أفضل من البحث التطبيقي، الأمر الذي حال دون انخراط الكثيرين من أعضاء الهيئات التدريسية والمعاهد في الصالح العام. إنها تدافع عن نموذج جديد من إنتاج المعرفة يقوم على ربعية باستور* التي تندمج فيها العلوم البحتة مع البحوث التطبيقية، ولا تعد منفصلة بعضها عن بعض.

* الربعية: أداة تستخدم في الفلك والملاحة لقياس الارتفاع. (المترجم)

يركز الجزء الرابع على القيادة على صعيد المؤسسات والمعاهد كلها وعلى الحكومة، إذ إن أكثر العمل في إعادة صياغة العقد سيتم على الصعيد المؤسساتي. ولا بد للمؤسسات من أن تعمل مع المشرعين والأمناء، والمجتمعات، ولكن الأهم هو أن على القيادات أن تعمل لتغيير نسيج مؤسساتها ومعاهدها. يستكشف هذا المقطع إستراتيجيات كثيرة لإحداث التحول اللازم. في حين يركز الفصل الحادي عشر على جهود جامعة بنسلفانيا لدمج تعلم الخدمات في المؤسسة بطرق مجدية وعميقة. يقوم لي بنسون، وإيرا هاركافي وماتيو هارتلي بمراجعة أربع إستراتيجيات أساسية لإعادة مأسسة الالتزام بالمصالح العامة: إعادة تركيز التعليم ما قبل الجامعي، والخجل وعدم الانسجام المعرفي، والتصرف المحلي، والتركيز على مشكلات عالمية مهمة تقوم على المجتمع. وفي الفصل الثاني عشر تستكشف كيلي وارد واحداً من العوائق الأساسية أمام قيام الهيئة التدريسية بتيسير العمل لغايات اجتماعية شعبية. وتشير إلى أن هيئة التدريس لا تُكافأ عادة لقيامها بخدمات محلية ومؤسساتية في المجتمع، أو على قيامها بالتعليم الإبداعي والبحث المبني على المجتمع، وتعلم الخدمة المجتمعية. وتشير إلى أن هذه طرق جوهرية يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية بفضلها خدمة الصالح العام، ولكنهم أحبطوا بسبب نظام المكافآت الحالي. وهكذا، يستكشف هذا الفصل مبدأً جديداً للمكافآت يخدم الصالح العام. أما في الفصل الثالث عشر، فتصف باربارا هولاند قضية مهمة للقيادات المؤسساتية: لكونها محجوبة عن الأنظار بسبب الأنماط المؤسساتية الشائعة. إن للتفوق والخدمات والتنمية الاقتصادية والانخراط المدني وغيرها من الممارسات تاريخاً طويلاً في كليات لاند غرانت، وكليات المجتمع، والمعاهد المدنية. وبما أن هذه المعاهد تعد أدنى مكانة من سواها فإنه غالباً ما يتم إغفال الدروس التي تقدمها لخدمة الصالح العام وتجاهلها. لذلك تشجع جامعات البحث وكليات الفنون الحرة على الاهتمام

بالدروس التي على هذه المعاهد تقويمها وأخذها بعين الاعتبار. وتصف كذلك بعض الفروق حسب القطاعات الموجودة في مأسسة الرؤية الجديدة للصالح العام.

يركز الجزء الخامس على القيادة الفردية التي سوف تساعد على إعادة ابتكار العقد وابتكار مهمة عامة أخرى. يقدم هذا المقطع اقتراحات لإدارات التغيير الفردي بشأن تعزيز القيادة ضمن المؤسسات. يصف جيمس فوترويا، في الفصل الرابع عشر، خبرته خلال خمس وعشرين سنة في قيادة المؤسسات لخدمة الصالح العام. لقد اكتشف سمتين حاسمتين هما: أولاً: ينبغي أن يكون القادة مدركين بوضوح تام للنتائج التي يريدون الحصول عليها، وثانياً: ينبغي مواءمة كل عنصر من عناصر حاجات المؤسسة لدعم تلك النتائج. أما في الفصل الخامس عشر، فتصف آن أوستن، وبنيتا بارنز بعض العوائق أمام انخراط هيئة التدريس في الصالح العام، مكملتين عمل وارد وزلوتكوفسكي في الفصول السابقة. إنهما تشيران إلى أن أعضاء هيئة التدريس ينهون دراساتهم العليا بمعرفة محددة أو حتى دون معرفة للغايات الاجتماعية للتعليم العالي، ويتلقون رسالات مختلطة حول ما هو ثمين وما هو مجز. ومن ثم فإن أعضاء الهيئة التدريسية الجدد ملتزمون جداً بإنجاز عمل مثمر يحدث تغييراً في العالم. يقدم المؤلفان مجموعة من الإستراتيجيات المؤسساتية للإعداد للدكتوراه وتوجيهها: تحديد الغايات الجوهرية للتعليم العالي، وتوضيح معنى الصالح العام، وشرح الفروق بين الأنماط المؤسساتية، وتعليم العمل الجماعي والمهارات التعاونية. كما تطرحان أمثلة من البرامج الجامعية الهادفة إلى تطوير مهارات جديدة في التدريب على الدكتوراه، ومن توجيهات الهيئة التدريسية الجديدة. وفي الفصل السادس عشر يفكر ستيفن جون كواي ملياً، من منظور الطلبة، في ما يعنيه رفد الصالح العام والدور الذي يستطيع الطلبة -بل يجب عليهم- القيام به لتحقيق ذلك الهدف. ويستخدم خبرته الشخصية بوصفه طالباً في الماجستير لتقديم أساس منطقي لأهمية إشراك أصوات الطلبة وآرائهم في الحوار بشأن الصالح العام. وفي الفصل

السابع عشر، تقدم مارتا غاليلاند نصيحة نابعة من حياتها العملية، بوصفها مستشارة لجامعة مدينة ميسوري - كنساس (Missouri-Kanasas)، وتصف دور الرؤية والإعياء والقيم والتخطيط المتقن في خلق الجامعات التي تخدم الصالح العام.

أما الجزء السادس، فيقدم تعليقات ختامية، وإيحاءات للأفراد ولشبكات العمل اللارسمية المنخرطة في عملية خلق بيئات التعليم العالي التي تخدم الصالح العام.

نود أن نشكركم على التزامكم الدائم بدور التعليم العالي في خدمة الصالح العام. ونود كذلك أن نشكر كلاً من المؤلفين المشاركين بحكمتهم وخبرتهم. وكلنا أمل في أن ترفد الدروس المشتركة جهودكم لرفع مستوى الدور المدني للتعليم العالي في الولايات المتحدة وما سواها.

كلمة شكر

نشكر المساهمين في المنتدى الوطني لما قدموه من أفكار، وأظهروه من عواطف، وأبدوه من التزام تجاه الصالح العام. ونشكر كذلك ستيفن جون كواي لدعمه تحرير هذا الكتاب.

وهناك أشخاص على وجه الخصوص نود أن نهديهم هذا الكتاب، وهم: بول فيسكوفيتش (Paul Viskovitch)، لما أبداه من محبة ولما قدّمه من دعم، وليسا تشيمبرز (Lisa Chambers)، طوني (Tony Jr.)، وماكس (Max) لما أظهروه من حب ونشاط وسعادة حميمة، وجانيس بيركهارد (Janis Burkhardt)الزوجة والصديقة والزميلة التي ترعى كل ما هو أفضل حولها وتعززه.

ونتقدم بالشكر أيضاً إلى العديد من طلبتنا وزملائنا التي أذكت مواهبهم والتزاماتهم الأمل في هذا العمل. وإن كان لحركة ما أن تجعل التعليم العالي كما ينبغي أن يكون عليه، فإنها حركتهم إبداعاتهم وعقيدتهم التي سوف نحافظ عليها.

المصادر

1. Bok, D. (2003). Universities in the market place Princeton, NJ: Princeton University Press (جامعات في السوق).

2. Kennedy, D. (1997). Academic duty. Cambridge, M. A: Haward Uni versity Press (واجب أكاديمي – مطبعة جامعة هاوارد)

حول المؤلفين

آن أوستن (Ann Austin): أستاذة في برنامج التعليم العالي، وتعليم الكبار، والتعليم مدى الحياة (HALE) في جامعة ولاية ميتشيغان. تتركز بحوثها وينصب تدريسها على الحياة المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية، وأدوارهم، وتنميتهم المهنية، وعلى الإصلاح في التعليم العالي، وتحسين التعليم والتعلم، والتغير والتحول المؤسساتي في التعليم العالي. ووجهت بالتعاون مع زملائها وزميلاتها، جودي نيكويست (Jody Nyquist)، وجوسبريغ (Josprague)، ودون (Don)، وولف (Wulff) دراسة مطولة لتنمية طلبة الماجستير، برعاية مجموعة بيو الخيرية، ومؤسسة سبنسر. وحالياً تشغل منصب محقق رئيس في مركز تكامل البحث والتعليم والتعلم (CIRTL)، وهو مشروع لمدة خمس سنوات، تابع لمؤسسة العلوم الوطنية، مركزٌ على تحسين التعليم والتعلم في التعليم العالي في حقول العلم والتكنولوجية والهندسة والرياضيات.

وتحمل أوستن شهادات من كلية بيتس (Betes College) (بكالوريوس في التاريخ)، ومن جامعة سيراقوس (Syracuse Univ.) (ماجستير علوم في التعليم الجامعي وما بعد الثانوي)، ومن جامعة ميتشيغان (University of Michigan) ماجستير آداب في الثقافة الأمريكية، ودكتوراه فلسفة في التعليم العالي). إنها مؤلفة، أو مؤلفة مشاركة للعديد من المقالات حول التعليم العالي، ولعدد من الكتب، بما في ذلك «مسالك إلى الأستاذية: إستراتيجيات لاغناء إعداد هيئة التدريس المستقبلية [تحرير مشترك مع د. هـ. وولف (D. H. Wulff) وجوسي -

باس (Jossey-Bass), 2004] وكانت زميلة لمؤسسة فولبرايت في جنوب إفريقية، وخدمت كرئيسة (2000 - 2001) لجمعية دراسة التعليم العالي (ASHE).

بانيتا ج. بارنيس: طالب دكتوراه في برنامج التعليم العالي وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة (HALE) في جامعة ميتشيغان. يتناول بحث أطروحتها كيفية فهم المشرفين على أطروحات الدكتوراه لدورهم الإرشادي وإنجازه بصورة نموذجية. وتتضمن مشروعات بحوث أخرى مزيداً من التحليل لمعطيات مسح برنامج الدكتوراه الوطني للعام 2000. وتحمل بارنيس درجة البكالوريوس في علم النفس، ودرجة ماجستير في الفلسفة، ودرجة ماجستير في التعليم المستدام للكبار، ودرجة ماجستير في أساليب القياس والأساليب الكمية، كلها من ولاية ميتشيغان. وحالياً تقضي مدة ثانية كنائبة لرئيس مشروع رفاه الخريجين لمجلس طلبة الماجستير في جامعة ولاية ميتشيغان (COGS)، وتعمل حالياً كمنسق تنفيذي، ورئيس، ورئيس تنفيذي لجمعية المهنيين الخريجين الوطنية (NAGPS).

لي بنسون (Lee Benson): حصل على شهادات من كلية بروكلين (Broklyn) وجامعة كولومبيا (Columbia)، وجامعة كورنيل (Cornell). إنّه أستاذ شرف للتاريخ، وزميل مميز في مركز الزمالة المجتمعية في جامعة بنسلفانيا (Pennsyl-vania). ويتعاون هناك مع إيرا هاركافي في بحث وتعليم موجهين بالعمل ومصممين ليكونا مثالاً على قناعتهما بأن المهمة الأولية للجامعات الأمريكية هي المساعدة العملية على تحقيق مجتمع وعالم ديمقراطيين مثاليين. وهو محرر تنفيذي مساعد لكتاب «الجامعات ومدارس المجتمع» ومؤلف أو مؤلف مشارك بستة كتب وعشرات من المقالات. لقد أنجز حديثاً [مع إيرا هاركافي وجون بكيت (John Pucket)] مخطوطة كتاب عنوانه: التقدم إلى ما وراء جون ديوي: وسائل عملية لتحقيق أهداف ديوي المثالية..

جون س. بيركهارد: أستاذ التعليم العالي والتعليم ما بعد الثانوي في جامعة ميتشيغان، ومدير المنتدى الوطني للتعليم العالي لخدمة الصالح العام، وزميل

للمؤسسات والعلماء وصناع السياسة الملتزمين بجعل التعليم العالي أكثر استجابة لحاجات المجتمع المتغير. التحق بهيئة التدريس في جامعة ميتشيغان في سبتمبر من العام 2000 بعد أن عمل ثماني سنوات كمدير برامج في مؤسسة دبليو. ك. كيلوك (W.K. Kellogg) حيث كان ينسق منح قيادات المؤسسة، وموّل مشروعات في تنمية التعليم وتطوير القيادات في أنحاء العالم.

طوني س. تشيمبرز (Tony C. Chambers): إنه زميل أول في المنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام، وعضو هيئة التدريس في برنامج الثقافات الأمريكية في جامعة ميتشيغان. وعمل إدارياً وعضو هيئة تدريس في جامعة ولاية ميتشيغان، وجامعة أيوا (Iowa)، وجامعة ميسوري – القديس لويس (Missouri - St -louis)، وجامعة فلوريدا (Florida) وجامعة ولاية إيلينوي (Illinois). كان مسؤولاً عن البرامج في معهد جون فيتزر (John Fetzer)، وهو زميل زائر لوودرو ويلسون (Woodrow Wilson)، وزميل أول في أكاديمية جيمس ماك غريغور بيرنز (James MacGregor Burns) للقيادة في جامعة ماري لاند – كوليج بارك (Maryland-college Park)، وزميل مع حلقات بحث سالزبورغ (Salzburg Seminars) في النمسا. تلقى زمالة كيلوغ الوطنية من العام 1993 حتى العام 1996. وعُيّن في كلية قاعة شهرة خريجي التربية والتعليم في جامعة ولاية إلينوي (Illinois State University College Of Education Alunni Hall of Fame). يعمل تشيمبرز في اللجنة الاستشارية الوطنية لمشروع الديمقراطية الأمريكية لـ (AASCU) وفي مجلس أمناء معهد كاليفورنيا للدراسات التكاملية. حصل على شهادة البكالوريوس والماجستير من جامعة ولاية إلينوي، وعلى الدكتوراه من جامعة فلوريدا.

مارتا دبليو. غيليلاند (Martha W. Gilliland): مستشارة جامعة مدينة ميسوري كنساس (Missouri-Kansas City)، تحمل درجة الدكتوراه في الهندسة البيئية وأنظمة البيئة من جامعة فلوريدا، وماجستير علوم في الجيوفيزياء من

جامعة رايس (Rice)، وبكالوريوس علوم في الجيولوجية والرياضيات من كلية كاتاوبا (Catawba). وعندما باشرت وظيفتها في إبريل من العام 2000 أقامت غيليلاند في UMKC برنامجاً طموحاً للجامعة ذات ثلاثة عشر ألف طالب. ولدى قيام غيليلاند في عمل تعاوني عالٍ مع مجتمع الجامعة ومجتمع مدينة كنساس المحيط بالجامعة، وضعت الخطوط العريضة لخطة خمسية لتحويل UMKC إلى معهد القرن الواحد والعشرين الذي أُعدّ لتحقيق الأهداف الآتية بحلول العام 2006: ليكون رائداً وطنياً في العلم والنشاط الإبداعي، لجذب قادة المجتمع المسؤولين ورعايتهم وتطويرهم، ليكون شريكاً أساسياً في المجتمع والمصادر، وليكون ورشة اختيار، وليستخدم الموارد لتغذية الرؤية الجامعية. غيليلاند رائدة في العلوم والتكنولوجية والأعمال العليا والممارسات القيادية، وهي مؤلفة كتاب «تحليل الطاقة: أداة سياسة عامة جديدة» (Energy Analysis: A New Public Policy Tool) ومؤلفة مشاركة للعديد من الكتب. وتميزت في كتاب العام 2002 «قوة خاصة بها: صور لنساء مدينة كنساس ممن لهن سلطة وإنجازات».

(A Power Of Her Own: Profiles Of Kansas City Women Of Power And Achievement).

دينايس أونيل غرين (Denise O'Neil Green): حصلت على دكتوراه فلسفة في السياسة العامة والتعليم ما بعد الثانوي من جامعة ميتشيغان، آن أربر (Ann Arbor). وهي الآن أستاذ مساعد للتعليم العالي في قسم التنظيم والقيادة التربوية في جامعة إلينوي في إيربانا تشامبين (Urbana-Champaign). ولكي تساعد القادة التعليميين في التعامل مع القضايا الخلافية، ركزت اهتماماتها البحثية ومنشوراتها على العمل الإيجابي والانخراط المؤسساتي والتنوع الجامعي وسياسة التعليم العالي والحكومة. وقد كشف عملها حول الانخراط المؤسساتي والعمل الإيجابي، بوجه خاص، عن أبعاد بارزة ملحوظة (أي، قيادة النشطاء، وإستراتيجيات الحشد، وتطوير الرسائل) التي لها أهمية في الانخراط الناجح للتعليم العالي في ميدان السياسة، لأن القادة التربويين

يعززون أهمية التنوع والديمقراطية والصالح العام. وتعمل غرين أيضاً أستاذة مساعدة في مشروعات عديدة ممولة عن طريق المنح، التي تتوجه إلى قضايا التحصيل وقضايا المناخ الجامعي ولديها خبرة سنوات عديدة في تطوير برامج التدخل في مرحلة الدراسة الجامعية المعدة لمجتمعات طلبة الأقليات وتوجيهها وتقويمها. وبوصفها مواطنة لشيكاغو، إلينيو، حصلت على البكالوريوس في الآداب من جامعة شيكاغو، وعلى الماجستير في الشؤون العامة من جامعة برينستون. تدرس غرين مقررات مستوى الدراسات العليا في موضوعات متنوعة بما في ذلك تطوير طلبة الكليات، والتنوع، والسياسة، وأساليب البحث النوعية.

إيرا هاركافي (Ira Harkavi) : نائب رئيس مساعد، ومدير لمركز الشراكة المجتمعية في جامعة بنسلفانيا. وبما أن هاركافي مؤرخ فهو يدرس التاريخ في أقسام التاريخ، والدراسات الحضرية، والدراسات الإفريقية، وتخطيط المدن والتخطيط الإقليمي. إن هيئات تحسين فيلادلفيا الغربية (WEPIC)، وشراكة عشرين سنة لإيجاد مدارس مجتمعية تساعدها الجامعة وتربط جامعة بنسلفانيا مع مجتمع فيلادلفيا الغربية قد ظهرت ونمت من مشروعات حلقات البحث والبحوث، بمساعدة مباشرة منه وبالتعاون مع آخرين من الزملاء في بنسلفانيا. وعمل هاركافي مع لي تنسون محرراً تنفيذياً مشاركاً لـ «مدارس المجتمع والجامعات». وفاز «مركز مجتمع الشراكة» بإدارته بالجائزة التدشينية لمؤسسة وليام ت غرانت (William T. Grant) لتنمية الشباب، برعاية مشتركة مع جائزة مجلس أكاديمية العلوم للأطفال والشباب والأسر والممارسات المثلى والمنجزات المتفوقة من مكتب هود (HUD) لأبحاث السياسة وتطويرها.

ماتيو هارتلي (Matthew Hartley): أستاذ مساعد للتربية في جامعة بنسلفانيا حصل على دكتوراه في التربية من كلية التربية في جامعة هارفارد في العام 2001. وقبل مجيئه إلى بنسلفانيا، كان مدرساً في كليتي هوبارت(Hobart) ووليام سميث (William Smith)، مساعد مدرس ومساعد أبحاث في جامعة

هارفارد (Harvard). وعمل كذلك رئيساً مشاركاً لهيئة تحرير مجلة هارفارد التربوية (Harvard Education Review) تركز كتابات هارتلي وأبحاثه على التغير التنظيمي في الكليات والجامعات. وهو منغمس الآن في بحث يدرس فيه كيف تولد الكليات والجامعات جهود الانخراط المدني وتصونه.

باربارا أ. هولاند (Barbara A. Holland): مديرة كليرنغ هاوس (Clearinghouse) لتعلم الخدمة الوطنية، والذي أسسه «برنامج تعلم عن أمريكا واخدمها، التابع لمجلس الخدمة القومية والمجتمعية». وتعمل كذلك كعالمة أولى في مركز الخدمة والتعلّم في جامعة إنديانا - جامعة برديو أنديانا بوليس، وأستاذ مساعد في جامعة سيدني الغربية والجامعة الكاثوليكية الأسترالية. يركز بحثها على التغير التنظيمي في التعليم العالي مع تأكيد خاص على مأسسة برامج الانخراط المدني، وتعلم الخدمة، وشراكات جامعات المجتمع وتقويمها. كما تعمل محرراً تنفيذياً لمجلة «جامعات العواصم»(Met-ropolitan Universities) مجلة تحالف جامعات العواصم والجامعات الحضرية. حصلت على درجتي البكالوريوس والماجستير من مدرسة ميسوري - كولومبيا للصحافة، وتحمل دكتوراه فلسفة في سياسة التعليم العالي من جامعة ماري لاند كوليج بارك (Maryland-College Park).

سوزان ويلر جونستون (Susan Whealler Johnston): نائبة رئيس برامج القطاعات المستقلة في جمعية مجالس الجامعات والكليات، حيث تطور برامج تربوية وخدمات للأمناء والقادة المؤسساتيين للمعاهد المستقلة. وقبل تسنّمها هذا المنصب كانت أستاذة اللغة الإنكليزية وعميدة التطوير الأكاديمي في كلية روكفورد (Rockford) حيث ساعدت أيضاً في تطوير برنامج تعلم الخدمة للكلية. أما منشوراتها وعروضها فمحصورة كلها في حقول القيادة والحكومة وآداب القرن الثامن عشر. تحمل درجة بكالوريوس في اللغة الإنكليزية من كلية رولينز (Rollins)، ودرجة ماجستير ودرجة دكتوراه فلسفة في اللغة الإنكليزية من جامعة بوردو(Purdue). وعملت في مجالس وكالات الخدمات المحلية والاجتماعية، وتعمل

حالياً في هيئة مديري جمعية قيادة الاتحادات، وفي مجلس أمناء كلية روكفورد، والكلية الأم جين آدامز (Jane Adams) التي تخرجت منها.

أدريانا ج. كيزار (Adrian J. Kezar): أستاذ مساعد في جامعة كاليفورنيا الجنوبية(South California). وكانت سابقاً أستاذاً مساعداً في جامعة ماري لاند (Mary Land)، ومحررة لسلسلة تقارير التعليم العالي ASHE-ERIC، ومديرة للجمعية الوطنية للنساء، في معهد NAWE للتعليم العالي للقيادات النسائية الناشئة في التعليم العالي، ومديرة إيريك كليرنغ هاوس (ERIC Clearinghouse) للتعليم العالي. وتحمل درجة دكتوراه فلسفة وماجستير في إدارة التعليم العالي من جامعة ميتشيغان، ودرجة البكالوريوس من جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلس (Los Angeles). يتركز علمها وبحثها على التغيير والإبداع في التعليم العالي، والقيادة، وقضايا متنوعة، والحكم، والنظرية المؤسساتية. نشر لها في صحف عديدة بما فيها صحيفة التعليم العالي، ومجلة التعليم العالي، وجريدة تنمية طلبة الكليات، وصحيفة ناسبا (NASPA)، والبحث في التعليم العالي، والتعليم العالي الإبداعي، ومجلة كلية المجتمع، واتجاهات جديدة في التعليم العالي، واتجاهات جديدة في البحث المؤسساتي، وحول الجامعة. تشمل أحدث كتبها: «فهم التغير في القرن الواحد والعشرين وتيسيره: بحث حديث وصياغات جديدة للأفكار (جوسي – باس 2001)» و«أخذ الزمام: التحول المؤسساتي في التعليم العالي» مع بيتر إيكل (Peter Echel). مطبعة كرينوود 2003). ولها ستة كتب ودراسات نشرت في السنوات الخمس الأخيرة. وهي زميلة أولى في أكاديمية ماك غريغور بيرنز للقيادة، ومازالت زميلة في حلقات بحث سالزبيرغ. استخدم بحثها لإرشاد عملية تطوير معهد القيادة الوطني للإداريات النساء في التعليم العالي وتنميته، ولتطوير مركز بحوث في جامعة جورج واشنطن المتعلق بالقيادة التربوية وتغييرها.

ديفيد لونغانيكر (David Longanecher): صار مديراً تنفيذياً للجنة التعليم العالي عبر الولايات الغربية (WICHE) في يوليو من العام 1999، يعمل مع الولايات الخمس عشرة الأعضاء في هذه اللجنة بصورة تعاونية لتوسيع مدى الوصول إلى تربية عالية ممتازة لأبناء الولايات الغربية كلهم. يخدم لونغانيكر، بل خدم في لجان ومجالس وطنية، وولاياتية، ومؤسساتية عديدة، وكتب بالتفصيل وعلى نطاق واسع في قضايا التعليم العالي. اهتماماته الأولية تتمثل في التحصيل التربوي، وإتاحة فرص التعليم، وتمويل التعليم العالي، وإعداد المدرسين وأعضاء هيئة تدريسية للمستقبل، والاستخدام الكافي والفعال لتقنيات التعليم، والتعاون العالمي في التعليم العالي. وقبل التحاقه بـ WICHE عمل لونغانيكر لمدة ست سنوات مساعداً لوزير التربية لشؤون التعليم ما بعد الثانوي في وزارة التربية في الولايات المتحدة، حيث كان مسؤولاً عن تطوير سياسة وطنية وبرامج وطنية وتطبيقها وإدارتها، مقدماً أكثر من 40 بليون دولار سنوياً كمساعدات للطلبة وبليون دولار للمعاهد. ومن ضمن أنشطته ومسؤولياته «العنوان الفيدرالي الثالث: برنامج لتطوير المعاهد، وبرامج تريو TRIO، والبرامج التربوية العالمية، وصندوق تحسين التعليم ما بعد الثانوي (FIPSE)، ومبادرات تسريع تعليم المدرسين الجديدة (GEAR-UP)». وقبل ذلك كان مسؤولاً تنفيذياً عن التعليم العالي الرسمي (SHEEO) في كولورادو ومينيسوتا. بدأ حياته المهنية العامة كمحلل أول للتعليم العالي لمكتب ميزانية الكونغرس. يحمل لونغانيكر درجة دكتوراه تربية في التحليل السياسي والإداري من جامعة ستانفورد، ودرجة ماجستير في عمل الذاتية الطلابية من جامعة جورج واشنطن، وبكالوريوس في علم الاجتماع من جامعة واشنطن الرسمية.

ديفيد ماتيوس (David Mathews): رئيس مؤسسة تشارلز ك. كيفيرينغ (Charles K. Keffering). وشغل منصب وزير الصحة والتعليم والرفاه في إدارة فورد. وكان رئيساً لجامعة ألاباما (Alabama) بين العام 1969 والعام 1980. وفي مؤسسة كيفرينغ قام بتوجيه البحوث نحو دراسة دور الجمهور في نظامنا

السياسي. ألف العديد من المقالات والكتب حول موضوعات متنوعة مثل: التاريخ الجنوبي، التربية العامة، السياسة العامة، وحل المشكلات العالمية.

ريتشارد نوفاك (Richard Novak): نائب رئيس برامج القطاع العام مع مسؤولية أولية في إدارة مركز أمناء التعليم العالي في واشنطن وتوجيهه، وجمعية إدارة مجالس الجامعات والكليات (AGB) المستندة إلى (DC). مهمة المركز تقوية العلاقة بين المعاهد الأكاديمية الرسمية، وحكومات الولايات بفضل تعزيز أداء المجالس الحاكمة الرسمية وقدرتها.

تتكون هيئة المركز الذي تموله مؤسسات كبرى عديدة من ثلاثة مهنيين متفرغين، زميل أول ومساعدين إداريين. كتب نوفاك في سياسة التعليم العالي والحكومة، وما زال يقدم استشارات بهذا الشأن بصورة مستمرة. كما أنه عضو في هيئة تحرير مجلة «الانخراط في التعليم وما يقدمه من خدمات خارجية». وقبل التحاقه بـ (AGB)، عمل مدة ثلاث عشرة سنة في هيئة الجمعية الأمريكية لجامعات وكليات الولايات.

ستيفن جون كواي (Stephen John Quaye): مساعد باحث في مركز تحليل سياسات التعليم العالي، وطالب دكتوراه يَدْرُس السياسة التعليمية الحضرية في جامعة كاليفورنية الجنوبية. يحمل كواي بكالوريوس في علم النفس من جامعة جيمس ماديسون (James Medison)، ودرجة الماجستير المخصصة في مسؤولي شؤون الطلبة في الكليات من جامعة ميامي، أوهايو (Miami University Of Ohio). تشتمل اهتمامات بحوثه، النشاطية الطلابية، وفرص التحصيل والمساواة في التعليم العالي، والنظرية النقدية، وما بعد الحداثة، وتجارب الطلبة الملونين في الكليات والجامعات.

جوديت أ. رامالي (Judith A. Ramaley): مساعدة مدير في مديرية التعليم والموارد البشرية (HER)، ومؤسسة العلوم الوطنية (NSF). وهي كذلك أستاذ رئيس للعلوم الطبية الحيوية، وزميل تشيز سميث (Chase Smith) للسياسة العامة في جامعة مين (Maine). وقبل التحاقها بمؤسسة العلوم الوطنية، كانت رامالي

رئيسة لجامعة فيرمونت (Vermont) (UVM). وأستاذة البيولوجيا منذ العام1997 حتى العام 2000. وقبل مجيئها إلى جامعة فيرمونت كانت رئيسة قسم البيولوجيا وأستاذة لهذه المادة لمدة سبع سنين في جامعة ولاية بورتلاند (Portland) في بورتلاند، أوريغون (Oregon). لها اهتمام خاص في إصلاح التعليم العالي، ولعبت دوراً بارزاً في تصميم التحالف الإقليمي لتشجيع التعاون التعليمي وتعزيزه. وقد أسهمت في الاستكشاف الوطني لتغيير طبيعة العمل والقوى العاملة، ودور التعليم العالي في برنامج «المدرسة - إلى - العمل»، ولعبت دوراً وطنياً في استكشاف المسؤوليات المدنية والشراكة بين التعليم العالي والمجتمع.

كارول غيري شنايدر (Carol Geary Schneider): مازالت رئيسة لجمعية الكليات والجامعات الأمريكية منذ العام 1998. تكرس جمعية الكليات والجامعات الأمريكية التي ينضوي في عضويتها نحو ألف كلية وجامعة، جهودها لرفع مستوى التعليم الحر للطلبة الجامعيين وتقويته. ومنذ أن أصبحت شنايدر رئيسة لهذه الجمعية، أطلقت برنامج «توقعات أكبر: الالتزام بالنوعية كأمة تذهب إلى الكلية»، مبادرة متعددة السنين صُمّمت لتحديد أهداف التعليم الحر للقرن الواحد والعشرين، وتحديد معالم نماذج شاملة إبداعية لتحسين التعلم للطلبة الجامعيين كلهم. وبفضل برنامج «التوقعات الأكبر» تناصر جمعية AAC&U مدنياً وتدافع بقوة عن الديمقراطية المتنوعة، والطلبة على اختلاف خلفياتهم أو خياراتهم الأكاديمية.

ويليام ت. ترينت (William T. Trent): حصل على درجة الدكتوراه في علم الاجتماع من جامعة كارولاينا الشمالية، تشابل هيل (Chapel Hill)، وهو أستاذ دراسات السياسات التربوية وعلم الاجتماع في جامعة إلينوي (Illinois) في إيربانا تشامبين (Urbana Champaign). وكان عالماً أول في مؤسسة فولبرايت للعامين 2003 و2004، وعالماً زائراً في مجلس الكلية للعامين 2003 و2004. يركز بحث ترينت على K-12 وعلى عدم المساواة في التعليم ما بعد الثانوي. وهو

مساعد رئيس لجنة (AERA-IES) للزملاء ما بعد الدكتوراه، ويعمل كذلك عضواً في اللجنة الاستشارية للبحوث العائدة لبرنامج البحوث العلمية الألفية (GATES). وعضواً في مشروع التحولات بعد المرحلة الثانوية التابع لمجلس بحوث العلوم الاجتماعية، وهو حالياً محقق رئيس لمدة ثلاث سنوات، وهو مشروع تموله (IES)يفحص السبل المؤدية إلى الحياة المهنية في الأكاديمية للطلبة الملونين.

جيمس س. فوتروبا (James C. Votruba): أصبح رئيساً لجامعة كينتاكي الشمالية (Northern Kentucky)، وهي جامعة مدينية تضم أربعة عشر ألف طالب وطالبة، تقع في كنتاكي الشمالية، في منطقة سينسناتي الكبرى (Greater Cincin-nati)، في أغسطس من العام 1997. حازت الجامعة بقيادته على اعتراف وطني بمشاركاتها الإقليمية والانخراط العام. جاء فوتروبا إلى جامعة (NKU) من جامعة ولاية ميتشيغان، حيث كان نائب عميد التعليم الجامعي الخارجي، وأستاذ التعليم العالي من العام 1989 حتى العام 1997. وقبل توليه المنصب في جامعة ميتشيغان، كان عميداً لكلية التربية والتنمية البشرية (1983 - 1989) في جامعة بينغهامتون (Binghamton). وكان عضو هيئة تدريس، وإدارياً في جامعة إلينوي في إيربانا – تشامبين، وفي جامعة دريك (Drake). حصل فوتروبا على البكالوريوس في العلوم السياسية، والماجستير في العلوم السياسية وعلم الاجتماع، ودرجة الدكتوراه في إدارة التعليم العالي في جامعة ولاية ميتشيغان. وهو محاضر دائم، ومؤلف ومستشار في مجالات قيادة التعليم العالي، والتخطيط الإستراتيجي، والانخراط الجماهيري. ومازال عضو هيئة تدريس في معاهد جامعة هارفارد للتعليم العالي منذ العام 1995. وترأس في العام 2002الجمعية الأمريكية للقوى العاملة في الجامعات والكليات الرسمية في حقل الانخراط الجماهيري. وهو كذلك عضو هيئة تدريسية في أكاديمية الرئيس الجديدة New President s Academy التابعة للجمعية الأمريكية للكليات والجامعات الرسمية.

كيلي وارد (Kelly Ward): أستاذ مساعد للتعليم العالي في جامعة ولاية واشنطن. يتركز بحثها عموماً على حياة أعضاء الهيئة التدريسية. إنها تدرس اهتمامات العمل والأسرة لهيئة التدريس الجديدة، إضافة إلى بيئات سياسة العمل، وانخراط هيئة التدريس في تعلم الخدمة، ومهمات الخدمة المؤسساتية، وتطوير أخلاق الخدمة وتنميتها بين أعضاء الهيئة التدريسية. كانت عضواً في الهيئات التدريسية في جامعة ولاية أوكلاهوما (Oklahoma)، وجامعة مونتانا (Montana). وتتعلق أفكارها حول الخدمة والصالح العام مباشرة بعملها الإداري مع مجموعة جامعة مونتانا (Montana Campus Compact) ومكتب خدمات العمل التطوعي في جامعة مونتانا. وهي مؤلفة الدراسة المعنونة بـ «الأدوار الخدمية للهيئة التدريسية وعلم الانخراط» (جوسي – باس 2002).

إدوارد زلوتكوفيسكي (Edward Zlotkowiski): أستاذ اللغة الإنكليزية في كلية بينتلي، وزميل أول في هيئة التدريس في كامباس كومباكت (Campus Compact). من العام 1995 - 2004 عمل كمحرر عام لسلسلة استكشاف العلاقة بين تعلم الخدمة والمعارف الأكاديمية، أو الحقول العلمية المؤلفة من واحد وعشرين مجلداً بإشراف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي. لقد صمم فرص التنمية المهنية ويسرها في تعلم الخدمة للعمداء ورؤساء الأقسام ولسلسلة من المعاهد الصيفية للأقسام الأكاديمية المنخرطة في العمل. لقد كتب وتحدث كثيراً في سلسلة من موضوعات تعلم الخدمة، ويستخدم بانتظام تعلم الخدمة في أدائه لمهنة التعليم. وفي العام 2002 حرر كتاب، «تعلم الخدمة وتجربة السنة الأولى: إعداد الطلبة للنجاح الشخصي والمسؤولية المدنية»، وفي العام 2004 عمل مؤلفاً رائداً لكتاب «كلية المجتمع: مؤشرات الانخراط في معاهد السنتين».

الجزء الأول

استكشاف الصالح العام

الفصل الأول

الدور الخاص للتعليم العالي في المجتمع بوصفه مصلحة عامة لخدمة الصالح العام

طوني تشيمبرز Tony Chambers

احتل التعليم العالي حيزاً خاصاً في المجتمع منذ زمن طويل، ووصف بأنه المبدع للمعرفة، والمنتج للقادة، والآلة للاقتصاد، وعليه فإن دوره في تحقيق رفاه المجتمع يعد حاسماً. ويعد التعليم العالي الضمير الفكري للمجتمع، فوق حشد السوق، إن لم يكن أهم من ذلك. وبالمقابل، تلقى التعليم العالي دعماً رسمياً، إذ أعفى من الضرائد، وغالباً ما يحجب عن النقد العام. والآن، لقد تغير كثيراً من هذا.

نيومان وكورتير 2002، ص6

(Newman & Courtier)

إن الذين شاركوا في هذا الكتاب وكثيرين غيرهم يعتقدون أننا نعبر عن حركة سوف تتحدى العلاقة القائمة بين كلياتنا وجامعاتنا من جهة، والمجتمع الذي تُشكّل جزءاً منه، من جهة أخرى، بالإضافة إلى دورها في إعادة تشكيل هذه العلاقة. وبصورة جماعية، لا نشكل نحن وحدنا هذه الحركة وإن كنا ندعو لها ونعبر عنها. فهناك آخرون كثيرون، بمن فيهم شركاء المجتمع والعلماء وأصحاب المهن من خارج قطاع التعليم العالي، وطلبة يعدون مركزيين للحركة. ويختلف بعض ممن هم جزء من الحركة حول ما إذا كان هناك حركة، وما نوعها إن وجدت. على أي حال، لدينا جميعاً قناعة مشتركة بأن التعليم العالي مهم لمستقبل أمتنا، وواقع عالمنا كله. ويعتقد كثيرون أن التعليم العالي أكثر من مجرد وسيلة لتقديم فرصة اقتصادية للأفراد، وأنه دون جهد مقرر ومحدد، سرعان ما يفقد قدرته ليكون قوة كبرى في تشكيل مستقبل عالمنا.

غايتي الأساسية في هذا الفصل أن أضع معالم حالة لحركة تدفع قدماً مفهوم التعليم العالي بوصفه «صالحاً عاماً». وسوف أبحث في الصفحات الآتية أهمية ما أعتقد أنه حركة توثق العلاقة العامة الرسمية القائمة بين نظام التعليم العالي والمجتمع الأمريكي. وسوف أتحدث في غضون البحث الأوسع لأهمية الحركة عن المنافع الاجتماعية للتعليم العالي التي تتجاوز المنافع الفردية والاقتصادية. إضافة إلى أنني سوف أتعرض بإيجاز لبعض الحوادث السابقة التي رفدت هذه الحركة، وأختم ببحث يتعلق بعمل المنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام (سابقاً، منتدى كيلوغ) بوصفه موطئ قدم تتقدم منه الحركة.

أهمية قيام حركة اجتماعية لتعزيز العلاقة العامة بين التعليم العالي والمجتمع الأمريكي:

قبل الشروع ببحث العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع، سأشرح أولاً ما أعنيه ببعض المصطلحات الجوهرية مثل: حركة، وميثاق، وعقد. ليس من السهل تعريف هذه المصطلحات المثيرة للنزاع، التي مع ذلك تستخدم كثيراً للتعبير عن إحساسنا فيما هو قائم وفيما ينبغي حدوثه بشأن علاقة التعليم العالي بالمجتمع.

هل نحن نخوض تجربة حركة اجتماعية؟:

ينظر إلى الحركات الاجتماعية بوصفها مشروعات جماعية لتقيم نظاماً حياتياً جديداً. وتستمد حوافزها من حالة عدم الاستقرار، وتستمد طاقتها الدافعة من عدم الرضا عن صيغة الحياة الحالية، من جهة، ومن الرغبات والتطلعات إلى خطة حياة جديدة أو نظام حياتي جديد.

[بلومر (Blumer)، 1939، ص199]

الحركة الاجتماعية تصرّفٌ جماعي مستمر لترويج تغير في مجتمع أو مؤسسة هي جزء منه، أو مقاومة ذلك التغيير. وبشكل جمعي تعد الحركة مجموعة من الأعضاء المتغيرين وغير محدودي العدد، وقيادات تتحدد مواقعهم باستجابة الأعضاء غير الرسميين أكثر من تحديدها بإجراءات رسمية لإضفاء الشرعية على سلطتها.

تيرنر وكيليان 1987، ص223

(Turner & Killian)

أنشئ حول دراسة الحركات الاجتماعية نظام وعلم كاملان. واستناداً إلى مقولتي بلومر (1939) وتيرنر وكيليان (1987) على الأقل، فإن مدى تعريفات الحركة الاجتماعية يعتمد على من (وما) الذي يعد جزءاً من الحركة، والظروف المحيطة بها، وماهية أهدافها. أما أنا فأتجاوب مع عمل ماريو دياني (Mario Diani)، 1992، عالم الاجتماع الإسكتلندي الذي عرفتني به إليزابيت هولاندر (Elizabeth Hollander) المديرة التنفيذية للميثاق الجامعي (Campus Compact)] هولاندر، وهارتلي، 2000].

تتألف الحركة الاجتماعية، وفق رأي دياني، من شبكات عاملة غنية بالمعلومات، مثل (المنظمات والمجموعات، والأفراد) منخرطة في صراع من أجل السيطرة على

الرهانات المادية والرمزية على أساس من الهويات المشتركة (دياني، 1992، 2000). والخصائص المشتركة التي تميز حركة اجتماعية عن سواها هي: 1- أنها تنشأ لمخاطبة المشكلات الاجتماعية. 2- يرتبط الأعضاء بمعتقدات مشتركة وإحساس بالانتماء. 3- تتألف من شبكة تفاعل غير رسمية (دياني، 1992، ص7). والإحساس بما هو موجود حالياً ولما سيتابع الظهور بين المؤسسات التربوية، والمجتمعات، وغير ذلك من المؤسسات الاجتماعية؛ هو حركة تشترك بالعناصر التي حددتها دياني. ويقدم هولاندر، وهارتلي (2000، 2003)، وكيزر في الفصل الثالث مراجعات تفصيلية للأدبيات والممارسات التي تدعم موقف الحركة الموجودة لتعزيز الدور المدني الذي يلعبه التعليم العالي في المجتمع. لا أريد في هذا الفصل الموجز تقديم المستوى ذاته من التفصيل. وللاطلاع على مزيد من المراجعة المتقنة للحركات الاجتماعية والعامة التي تركز على إعادة تعزيز العلاقة العامة بين التعليم العالي والمجتمع الأمريكي وتنشيطها، انظر هولاندر، وهارتلي (2000، 2003)، وارجع كذلك إلى الموقع الخاص بـ كامباس كومباكت (www.compact.org).

توحي تجربتي في العمل في المنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام بوجود شبكة قوية متنامية من الأفراد والجماعات الأثرياء، علماء المعرفة، والمنتمين لمفهوم مشترك بشأن ما ينبغي أن يكون المجتمع الديمقراطي عليه، وما الذي ينبغي أن يعرفه المواطنون، وما الذي يجب أن ينخرطوا فيه، وما الغايات المشتركة التي يجب أن تشترك فيها المؤسسات الاجتماعية كلها في المجتمع الديمقراطي، وما هي السياسات والممارسات والقيم الاجتماعية التي تدعم الديمقراطية. ومنذ أحداث 11 سبتمبر 2001، حفزت أعداد هائلة مستحيلة التصور من التحديات الاجتماعية والعالمية، تكوين شبكات تفاعلية ضمن الحدود الخارجية والوطنية للتفكير بطريقة أكثر نظامية في المشكلات والتي اعتبرت في وقت ما بأنها منطقة تخص أمة واحدة أو مؤسسة واحدة أو شخصاً واحداً. بمعنى، إن الحركة لربط الشبكات المعلن عنها مع الاهتمامات العامة والهويات المشتركة لمعالجة مشكلات اجتماعية، قد اتسعت إلى ما وراء الحدود المعرّفة إلى

ما يعرف بالحركة الاجتماعية الجديدة. (ميليوتشي – Melucci، 1994، أوفيه – Offe، 1985، كالهاون – Calhoun، 1993، دياني، Diani، 2000). يعد موقع التعليم العالي كلاعب كبير بين هذه الشبكات العلمية، موقعاً حيوياً. فالتحدي الذي يواجهه التعليم العالي هو، كما كان عبر تاريخه، الحفاظ على القيم الجوهرية لمهمته مع متابعة هذه المهمة بصورة مختلفة ضمن مجتمع متغير بسرعة وبيئة عالمية متقلبة. وهناك تحد آخر للتعليم العالي في البيئة الاجتماعية والعالمية الجديدة، هو الاستمرار في رسم حدوده ليتاح للشركات عبر الأنماط المختلفة من المؤسسات وبينها مخاطبة القضايا العامة. لا بد من تركيز التعليم العالي باتجاه الداخل على ممارساته الخاصة به، وقيمه وصلته الاجتماعية، وباتجاه الخارج على التراص الاجتماعي، ومرونة عمل الشبكات، والابتكارات المنبثقة من التعاون، بوصفه شبكة ضمن حركة تعزيز ميثاق التعليم العالي مع المجتمع.

لماذا المصطلحان: ميثاق، وعقد؟:

يستخدم مصطلح، «لائحة» (Charter) خلال الكتاب كله لتصفالعلاقة القائمة بين التعليم العالي والمجتمع. واستعرنا في المنتدى الوطني مصطلح «ميثاق» (Covenant) من لجنة كيلوغ لمستقبل الجامعات الرسمية وجامعات لاند – غرانت (2000) لنصف ما نؤمن أنه خير ما يؤطر العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع. فضمن هذا المقطع المختصر حول المصطلحات، وخلال هذا الفصل، أرى أن المفهومين «الميثاق» و«اللائحة»، يعكسان –بالرغم من تمايز نوعيتهما– علاقة معقدة، ومجموعة من الاتفاقات المعقودة بين التعليم العالي والمجتمع.

ربما يدل مصطلح «ميثاق» على صورة دينية وأخلاقية وروحية. أما مصطلح «عقد» فيحمل دلالة موحدة إجرائية تثير في الذهن صفات قانونية مستقرة تاريخياً، وربما صارمة. ولكلٍ من الصورتين مكانها في استخدامي للمصطلحين «ميثاق» و«عقد».

يعرف «قاموس التراث الأمريكي للغة الإنكليزية» (1982) كلمة «Covenant» بأنها اتفاق ملزم بين شخصين أو حزبين أو أكثر، ميثاق، اتفاقية. ويعرفها كذلك بأنها اتفاق مستوف للشروط القانونية، أو قسمٌ، أو عهد.. للدفاع عن إيمان أطراف الميثاق وعقيدتهم ودعمها. أما تعريف القاموس لكلمة «Charter» فيشمل: «وثيقة تصدر عن عاهل، أو هيئة تشريعية أو أي سلطة أخرى توجد هيئة عامة أو خاصة، كمدينة، أو كلية، أو مصرف، وتحدد امتيازاتها وغاياتها». أما أنا فأستخدم هذين المصطلحين للتعبير عن الطبيعة الأخلاقية والثابتة، والمتبادلة والمفضلة اجتماعياً للعلاقة بين الكليات والجامعات، والمؤسسات الاجتماعية، والجمهور الذي ينشئ هذه الكليات والجامعات ويدعمها.

إن العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع التي تستهدف الجمهور، إن لم تفوض جماهيرياً تتسم بصفات تعاملية (تعاقدية)، وتحويلية (أخلاقية وتنموية مشتركة) متأصلة فيها. وللتوضيح نقول: إن المواثيق والعقود تتطلب من كل الأطراف تبني مجموعة خاصة من المسؤوليات. وقد حددت لجنة كيلوغ (2000) مسؤوليات أو التزامات التعليم العالي في سياق العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع والاتفاق العام بينهما، بتلك التي تدعم الأمور الآتية:

- فرصة التعليم المتساوية حقاً لأنها تتيح فرص تحقيق النجاح للجميع، بغض النظر عن العرق، أو الاثنية Ethnicity، أو العمر، أو المهنة، أو الخلفية الاقتصادية.
- التفوق في مناهج المرحلة الجامعية، ومناهج الدراسات العليا، والمناهج المهنية.
- بيئات تعلم تلبي الغايات المدنية للتعليم العالي العام (وأضيف هنا الخاص، أيضاً)، بفضل إعداد الطلبة لقيادة المجتمع الديمقراطي والمساهمة فيه.
- برامج معقدة واسعة القاعدة، لتربية الاكتشاف والتعليم العالي، بحيث تكون مزودة بآخر ما توصل إليه العلم، ومستجيبة لحاجات الجمهور الضاغطة.
- جهود واعية لجعل الموارد والخبرة في مؤسساتنا تثمر في علاج الإشكالات المجتمعية، والحكومية والعالمية بطريقة متماسكة.

- أنظمة ومعطيات تتيح لنا من حين إلى حين إجراء حسابات مفتوحة لتقدمنا نحو إنجاز التزاماتنا بالصالح العام (ص10 - 11).

تتطلب العلاقة بين التعليم العالي والمجتمعات التي تعد جزءاً منها، إعادة تشكيل جماعية للطرق التي يفهم بموجبها الشركاء في هذه العلاقة حاجات الآخرين ومواردهم وتحدياتهم ورؤاهم. كما تتطلب هذه العلاقة الديناميكية المعقدة أسلوب جماعي أقل تنافسية لتغذية بيئة تتولد فيها السياسة العامة، وينشأ الدعم العام فيها من الروح الديمقراطية تجاه الصالح العام. وأخيراً، فإن على الميثاق أو العقد الذي أتحدث عنه أن يدفع الشركاء بعيداً عن لغة «نحن» و«هم» القديمة.. وبعيداً عن التفكير في تعليم عال منفصل عن الجمهور أو الحديث عنه، ويدفعهم نحو وعي التعليم العالي وممارسته بوصفه جزءاً من الجمهور، أي جزءاً من المجتمع.

المنافع الاجتماعية الأوسع للتعليم العالي

ربما كان أعظم تحديين للعلاقة بين التعليم العالي والمجتمع هما الفهم العام والمحدود لمنافع التعليم العالي التي تتجاوز المنافع الفردية والاقتصادية، وتحديد التعليم العالي لمنافعه الاجتماعية الواسعة، التي تتجاوز المنافع ذات الطبيعة الفردية والاقتصادية.

سوف يفحص هذا المقطع هذا التحدي المزدوج الجانبين. وسوف أطرح بعض المحاذير بشأن السبل التي توصف وتفسر بموجبها النتائج الاجتماعية. ويجري التوسع في العديد من الأفكار الواردة في هذا المقطع في فصول لاحقة من هذا الكتاب.

ترى الغالبية العظمى من الأمريكيين أن التعليم العالي مهم وقيمٌ لبناء الحياة الديمقراطية التي تميز أمريكا عن سواها في العالم والحفاظ عليها. وتكشف

الاستطلاعات الحديثة عن استحسان عال للتعليم العالي من قبل الأكثريات الساحقة من الأمريكيين (إيمرواهر Immerwahr، 2004، وسيلينغو Selingo، 2003، والمنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام، 2002). كما تعترف النقاط المسجلة في التقارير والنشرات العلمية بالدور المركزي والجوهري للتعليم العالي في المستقبل (جمعية الكليات والجامعات الأمريكية، 2002، بارير، 1999، لجنة كيلوغ 2000، مجلس التعليم الإقليمي الجنوبي 2000، مجموعة وينغسبريد Wingspread بشأن التعليم العالي 1993). ومع ذلك فإن هذه الفعالية العامة الشاملة للكليات والجامعات الأمريكية تحجب وراءها عدم توازن في فهم المجتمع للمنافع العامة والخاصة الأوسع للتعليم العالي. وعدم التوازن هذا في فهم الجمهور يشير إلى اعتبارات ديناميكية أكثر تعقيداً وهشاشة لقيم الجمهور الأمريكي واهتماماته ومخاوفه (إيمرواهر 2004، لجنة كيلوغ 2000، سميث 2003).

تعد ملاحظة لجنة كيلوغ (2000) وقتها حادة بوجه خاص في هذا المقام. «فالفكرة التي لا تُنتقص ولا يقلل من شأنها هي أننا نحن (التعليم العالي الأمريكي) موجودون لرفع مستوى الصالح العام. وبإطلالة فجر ألفية جديدة فإن التحدي الجوهري الذي نصارعه هو كيف نعيد صياغة اتفاقنا التاريخي مع الشعب الأمريكي بحيث يتلاءم مع الأيام القادمة بدلاً من الأيام المنصرمة». (ص9). إن ما يعقد التحدي لإعادة صياغة الاتفاق التاريخي بين التعليم العالي والمجتمع هو تقليص الدعم العام (الرسمي/ الحكومي) كما يبدو في المخصصات التي حددتها الدولة للتعليم العالي. على أي حال، يوحي نقد سميث (2003) للصعوبات المالية المتعاظمة ضمن التعليم العالي، بأن الإشكالات هي نتاج وضع اجتماعي معقد ملح على ما يبدو. ويرى أن هناك انحداراً جوهرياً للمجال الشعبي في الحياة الأمريكية (ص61)، وأن هذا الانحدار مصحوب بتقلص الاهتمام بالمؤسسات الأكثر أهمية في إيجاد المجال الجماهيري وصيانته. (ص-26-16). ويتابع القول إن أياً من هذه المؤسسات ليس أكثر أهمية من التعليم العالي.

وأكثر من ذلك يتحدى سميث المؤسسات وأنظمة التعليم العالي لتضع بوضوح، وصراحة، وعن قصد مصلحة المجتمع وازدهاره فوق المؤسسات الفردية: «كي نفوز بدعم الجمهور، علينا أن نصر على أهمية الأكاديمية للمجتمع الديمقراطي، أكثر من إصرارنا على أهمية قيم الأكاديمية ذاتها، تلك القيم التي تشاهد بتزايد من خارج الجامعات بأنها تشاد من قبل الأكاديميين ولمنفعتهم... ولا بد من التوضيح أن المجال الشعبي الديناميكي السليم يعد ضرورياً لرفاه الأمة، وأن التعليم العالي العام (الرسمي) والخاص ضروري لرفاه المجال الشعبي الأمريكي» (ص 62).

في حين أن التعليم العالي نادراً ما يكون قريباً من ذروة السياسة الأمريكية العامة وبرنامج القضايا الاجتماعية، فقد اعترف، تاريخياً، معظم أولئك الذين سئلوا عن أهميته بأنه أمر جيد وموضوع جدير بمناقشة الجمهور له (لورنزين Lorenzen 2000). ومع ذلك فإن القضية هي أن الجمهور يقوم منافع التعليم العالي الفردية والاقتصادية اللامالية تقويماً أدنى وباهتمام أقل. من أكبر المثبطات، على أي حال، اشتراك قادة التعليم العالي بدعم هذه الرسالة اللامتوازنة عن طريق تكرار مقولة إمكانية الكسب لخريجي الجامعات في حياتهم بعد التخرج، دون تحديد متوازن لمنافع التعليم العالي الاجتماعية الأوسع مدى. لقد وضع تحليل هوارد بوير (Howard Bower) – 1997 المبكر لمنافع التعليم العالي العامة والفردية في أمريكا إطاراً مفهوماتياً كي يتبناه الآخرون ويزدادوا تطوراً [بيهرمان وستاسي (Behrman & Staccy) – 1997 ، مؤسسة سياسة التعليم العالي، 1998، 1999، مجلس وزراء التربية والتعليم في كندا، 1999، ددرشتاد، ووماك (Duderstadt & Womak)، 2003]. حدد بوين وغيره أربعة أبعاد كبرى متقاطعة، مع مناطق مكثفة لكل بُعْد، تؤطر منافع التعليم العالي الاجتماعية والفردية الواسعة: منافع عامة، وخاصة، واقتصادية، واجتماعية. (انظر الشكل 1.1).

الشكل 1.1: منظومة منافع التعليم العالي

	خاص	عام
اقتصادية	■ رواتب أعلى ومنافع أكثر ■ تشغيل وتوظيف ■ مستويات توفير أعلى ■ ظروف عمل أحسن ■ قدرة حركية شخصية ومهنية	■ زيادة ريع الضرائب ■ إنتاجية أكبر ■ استهلاك أكثر ■ اعتماد أقل على الدعم المالي الحكومي
اجتماعية	■ صحة أفضل وأعمار أطول ■ تحسن نوعية حياة الأبناء والأحفاد ■ قرارات استهلاكية أفضل ■ تحسن الوضع الشخصي ■ مزيد من الهوايات والأنشطة الرفاهية	■ تقلص معدلات الجريمة ■ تعاظم الإحسان وخدمات المجتمع ■ تزايد نوعية الحياة المدنية ■ تماسك اجتماعي واستحسان التنوع ■ مقدرة أفضل على التلاؤم وعلى استخدام التكنولوجية

المصدر: معهد سياسة التعليم العالي (1998). استخدم بعد الحصول على إذن.

لا بد من التحذير من محاولة نسبة نتائج اجتماعية نوعية إلى التعليم العالي وحده، وتصنيف منافع معينة في مجالات منفردة لا صلة لها بغيرها. فمن الواضح أن كثيراً من المؤسسات تسهم بقدر معين في النجاح الاجتماعي سواء كان النجاح اقتصادياً، أو تربوياً تعليمياً، أو مدنياً، أو شخصياً، أو غير ذلك. واعترف كذلك أن كثيراً من العلماء قد استكشفوا تجريبياً المنافع الخاصة والمجتمعية اللامالية للتربية [بيهرمان وستاسي 1997، وولف وزوفيكاس 1997 (Wolf & Zuvekas)، ماكماهون (NcMahon) 1998]

وأود، مع ذلك، تحذير زملاء التعليم العالي، وشركاء المجتمع، وقادة السياسة من إصدار أحكام بناءً على السبب -و- النتيجة، عندما يوائمون التعليم العالي مع نتائج اجتماعية معينة. إن خطر نسبة أي نتائج اجتماعية إلى التعليم العالي وحده يكمن في احتمال خلق انقسام ومنافسة بين الكثير من المؤسسات المترابطة في أي نجاح اجتماعي. فمثلاً، هل التعليم العالي مسؤول أساساً عن المواطنة المثقفة وإسهامات المواطنين المدنية؟. ما شأن دور التعليم الابتدائي والثانوي وإسهاماته؟ والكنائس، والأسر، ووسائل الإعلام؟ إن التضمينات المتعلقة بعزو النتائج الاجتماعية واضحة تماماً. وهناك خطر آخر مرتبط بنسبة الأمور إلى شيء واحد هو احتمال تزايد توقعات الجمهور لحدوث الأخطاء. فكلما ازدادت النتائج الاجتماعية التي تُنسب إلى التعليم العالي وحده، ازدادت توقعات الناس أن يعلن التعليم العالي وحده المسؤولية عن تلك النتائج. فالتشغيل والدخل الشخصي (توافر المواقع ذات الصلة، والتنافس على مواقع معينة، والإعداد الكافي لمواقع معينة، وهكذا) والرسالة التي تربط الدرجات الجامعية بمداخيل الأشخاص، وتوظيفهم، تزيد من توقعات الجمهور بأن الدرجة الجامعية وحدها تضمن العمل والتمويل الشخصي الكافي مدى الحياة. ونكون أكثر دقة إذا ما اعترفنا أن الدرجة الجامعية هي أحد العوامل التي تسهم في قضايا نوعية الحياة بما في ذلك التوظيف والصحة والأمن والسلامة، والمساهمة المدنية، وما إلى ذلك.

التحذير الآخر يتعلق بتصنيف المنافع الاجتماعية والفردية في مجالات منفصلة (أي، العام، الخاص، الاقتصادي، الاجتماعي). فالعالم لا يعمل ببساطة في علب منفصلة. إن الذين يتلقون فوائد، والطريقة التي يتلقونها بموجبها، متعددة القرائن والبيئات، ومتداخلة كبقية مناحي الحياة. فالمنافع الخاصة ترفد المنافع العامة وبالعكس. والأمر نفسه ينطبق على المنافع الاقتصادية والاجتماعية. فغالباً ما تترجم المنافع الخاصة والاجتماعية إلى منافع اقتصادية واجتماعية

عامة. إن حشد العوامل المؤثرة في النتائج باتجاه الصالح العام كثير ومتقلب بانتظام. إضافة إلى أن العديد من هذه العوامل يظل مجهولاً متحدياً بذلك التصنيف. لا يراد من المحاذير المتعلقة بتصنيف المنافع ونسبة النتائج الاجتماعية إلى التعليم العالي وحده أن يثبط عمل بعض ممن يشتغلون في التعليم العالي، وفي مكان آخر ممن يبحثون عن سبل تحسين المجتمع بأوسع طرق ممكنة. وعلى الرغم من ضرورة الشبكات التعاونية في مثل هذه الحركة الاجتماعية الجديدة، فإن للتعليم العالي كغيره من الشركاء دوراً فريداً ومجموعة من الإسهامات. فموقف ويليام بوين (1999) من الدور الاجتماعي للتعليم العالي واضح، كما يلي:

يلعب التعليم العالي دوراً فريداً في مجتمعنا. فالتزام الجامعة هو التزام بالمجتمع عموماً وعلى المدى الطويل، بل وأكثر عمومية هو التزام بمتابعة التعلم. وبالرغم من أن هذا يبدو غير متبلور ولا شكل له، فلا مفر من التزام الجامعة بمحاولة خدمة مصالح المجتمع بعيدة المدى والمعرفة بأوسع المصطلحات وأقلها ضيقاً ومحدودية، ومن التزامها بالقيام بذلك عن طريق نشاطين أساسيين، هما: رفع مستوى المعرفة، وتعليم الطلبة الذين بدورهم يخدمون الآخرين، ضمن الأمة وخارجها، بفضل مهنهم النوعية وبوصفهم مواطنين. فالجامعات، إذاً، مسؤولة عن إشاعة القيم المدنية والديمقراطية اللازمة لتفعيل أمتنا. (ص،1).

يؤمن الشعب الأمريكي عموماً بأن التعليم العالي يعد قوة إيجابية في المجتمع. والتحدي هو، على أي حال، تأطير الأثر الاجتماعي للتعليم العالي في مصطلحات أوسع، والقيام بذلك بالتعاون مع المؤسسات الأخرى والأفراد في المجتمع. والتحدي الموازي لهذا، هو أن تعمل مؤسسات التعليم العالي وفق

مهماتها لخدمة المجتمع بفضل مجموعتها الفريدة من المصادر والعلاقات. إن تبعات تحديد الحكاية التي تُروى عن منافع التعليم العالي الاجتماعية واقعية، ويمكن أن تؤدي إلى تخفيضات مهمة في الدعم الشعبي، الأمر الذي يسفر عن خسائر مالية وسياسية وتربوية ومدنية يتكبدها التعليم العالي والمجتمع.

نقاط حاسمة في تطور الحركة

لقد اشترك التعليم العالي، تاريخياً، مع الشعب ومع الكيانات الخاصة لمخاطبة العديد من القضايا الملحة في أمريكا وفي العالم كله. وغالباً ما عانت هذه الشراكات من توتر شديد حول من يقرر القضايا المعينة التي ينبغي مخاطبتها، وكيف يجب أن تخاطب في النهاية. من المناسب والمأمون القول إنه رغم كون العلاقة التاريخية بين التعليم العالي والمجتمع الأمريكي إيجابية جداً، فقد ظلت العلاقة حتى يومنا هذا بحاجة إلى مفاوضات وتسويات مستمرة. لقد رفدت الكليات والجامعات حلفها التاريخي مع الجمهور عن طريق إعداد الطلبة وتزويدهم بالمعرفة التقليدية والمعاصرة؛ وبالمهارات وبالحساسيات تجاه تقدم الاقتصاد الوطني والبنى التحتية الاجتماعية المتذبذبة؛ وتقديم فرص واسعة للشعب الأمريكي المتزايد، وأعداداً كبيرة من تيارات المستقبل عبر العالم كله؛ وتقديم مخرجات البحوث التي تؤدي إلى تقدم كل من العلم إلى أقصى مدىً، والصحة والاقتصاد وأعماق الضمير الإنساني والسلوكيات البشرية، وتخدم كأمكنة ومصادر للتنمية الثقافية والاجتماعية عن طريق توافر أشكال الفن والأدب المتعددة وانتشارها؛ وتقديم دعم مؤسساتي رافع للمجتمعات والولايات وما وراءها لتضاعف موجوداتها الحالية، وتبني عليها المزيد، أو لتعيد تشكيل القاعدة الاقتصادية والاجتماعية لبيئاتها تشكيلاً كاملاً. وكانت الجهود التي بذلها التعليم العالي عبر التاريخ ممكنة بفضل دعم شبكات الأفراد، والمعاهد والمؤسسات والجماعات في المجتمع، وانخراطها في هذه الجهود. ويمكن أن تكون مراجعة موجزة للأحداث التاريخية التي رفدت العلاقة العامة بين التعليم العالي والمجتمع أساساً للحركة الحالية وما بعدها.

التعليم العالي والمجتمع: نظرة تاريخية عامة

أسست الكليات الاستعمارية الأولى بسبب الحاجة إلى تزويد المستوطنات الأوروبية الناشئة بطبقة من المتعلمين والمهنيين الذين يمكنون مجتمعهم الجديد من العيش والبقاء. فالمعلمون والأطباء والمحامون والكهنة ورجال الأعمال الذين تلقوا تدريباتهم في كليات القرنين السابع عشر والثامن عشر قد ساعدوا في إيجاد مؤسسات وبنية تحتية سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية ودينية، مكنت المستعمرات من البقاء والنمو.

وما أن تأسست الأمة الجديدة حتى طور قادتها الأوائل إطاراً لتوسع البلد باتجاه الغرب. إذ شملت رؤيتهم الدور الخدمي العام والمهم الذي سيقوم به التعليم في التنمية المستقبلية للتجربة الأمريكية، وقد فُصّل ذلك بوضوح في القانون الشمالي الغربي (North West Ordinance) للعام 1787 الذي نص على أن «الدين والأخلاق والمعرفة كلها ضرورية للحكومة الجيدة وسعادة البشر، لذلك ينبغي تشجيع المدارس ووسائل التربية والتعليم إلى الأبد». أنشئت الكليات العامة (الرسمية) كتلك التي أنشئت في فيرجينيا (Virginia) وميتشيغان (Michigan) وإنديانا (Indiana) من أجل تزويد عملية تطوير نظام عام للتربية والتعليم بالقيادات، بدءاً من التعليم الابتدائي حتى المستوى الجامعي. وفي القرن التاسع عشر انخرطت الطوائف البروتستانتية والكاثوليكية في تأسيس كليات لتعزيز التنمية الدينية والأخلاقية للمواطنين الشباب.

أسفر قانون موريل (Morrill) للعامين 1862، و1890عن نشوء كليات وجامعات لاندغرانت التي ركزت على تقديم تربية عملية في الفنون الزراعية والميكانيكية. ونتيجة لذلك انخرطت الجامعات لأول مرّة في إدارة بحوث لتحسين الكفاءة الزراعية والإنتاجية، ولتحسين الممارسات المنزلية، مع تدريب المهندسين والرسامين والمصممين وغيرهم من المهنيين لتصميم مجتمع متطور وبنائه، في الوقت ذاته. وفي هذه المدة نفسها بدأت الدولة بإنشاء «المدارس العادية» أو

الكليات المصممة خصوصاً لإعداد معلمين للمدارس الابتدائية والثانوية، وهو أمر ضروري لحركة المدارس العامة المزدهرة، التي كانت حاسمة بالنسبة لتطوير المجتمع. وكانت المعاهد الدينية مثل جامعة شيكاغو، وجامعة كولومبيا، وجامعة جونز هوبكنز (Johns Hopkins) تضطلع بدور أنشط في تبني محيطها، والعمل على تحسين حياة المواطنين المحليين. وكانت حركة البيت الاستيطاني وخصوصاً تلك التي قادها جين أدامز (Jane Adams) الذي غدا بيته (Hull House) في الجانب الغربي القريب من شيكاغو نموذجاً لتنمية المجتمع الحضري المحلي، والذي ساعد على إقامة روابط بين المدينة والجامعة.

لقد تحقق نمط جديد من مهمة خدمة الجمهور في مطلع القرن العشرين في جامعة ويسكنسن (Wisconsin)، تمثل في توسيع الخدمات الجامعية في أنحاء الولاية جميعها. لقد أقحمت «فكرة ويسكنسن» أساتذة الجامعات وموظفيها في الانخراط في مجتمعات الولاية لتزويدها بالمصادر والتدريب والاستشارات المقدمة للمزارعين ربات البيوت ورجال الأعمال والقادة المحليين. وجرى تأكيد جديد على البحث في الجامعة، مع التركيز على مساعدة رفع مستوى المصالح المحلية بفضل تخصيص موارد لحاجات الولاية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وغدت تجربة ويسكنسن نموذجاً لتطوير نظام توسيع الخدمة العامة بقيادة جامعات رائدة في ولايات الوسط الغربي وغيرها.

وبعد الحرب العالمية الثانية وسّعت ظاهرتان هامتان نطاق دور انخراط التعليم العالي المدني والاجتماعي: الأولى: نمو مشروعات بحث ضمن الجامعات تمول فيدرالياً بصورة عامة، وفي حين كانت الجامعات تدير بحوثاً مهمة على مدى عقد من الزمن، شرعت الحكومة الفيدرالية بتوجيه مبالغ طائلة للمعاهد لإجراء البحوث في مصلحة الأمة، وذلك عن طريق وكالات مختلفة تابعة مبدئياً إلى وزارات الدفاع والصحة والعلوم. أما الظاهرة الثانية: فهي تغير مهمة التعليم العالي وطبيعته بسبب التغيرات السكانية. إذ التحق الجنود العائدون إلى الكليات

والجامعات بأرقام قياسية، في حين سعى مزيد من النساء، والملونين، وذوي الأعمار غير التقليدية للحصول على درجات جامعية.

حمَّلت حركتا الحقوق المدنية والنشاط الاجتماعي في ستينيات القرن العشرين وسبعينياته الجامعات مسؤوليات الانخراط الاجتماعي والمدني. إذ اكتشفت المعاهد الموجودة في المراكز الحضرية أنها لا تستطيع عزل نفسها عن التدهور الاقتصادي، والجريمة، والعنف الذي غالباً ما يحل بالمنطقة المجاورة، الأمر الذي جعل كثيراً من الكليات والجامعات يعينون ضباط ارتباط مع المجتمع، وينشئون مراكز خدمات قريبة من سكنهم، ويطورون برامج تنمية مثل المشروع التربوي المشترك في جامعة كاليفورنيا الجنوبية. لقد تطلب التنوع المتزايد وتعاظُمُ أعداد الطلبة عروضاً برامجية ومناهجية أكثر صلة بتجاربهم وحاجاتهم التي عكست منظوراً عالمياً متعدد الثقافات، تؤدي إلى إيجاد دراسات عرقية ومناطقية وبرامج علاقات إنسانية. إن حضور الحرب الباردة الشامل، والصراعات، والقلاقل الموجودة في جنوب شرق آسيا، أدت إلى إعادة النظر في دور الولايات المتحدة ومكانها في العالم، الأمر الذي أسفر عن توسع دائرة التعليم عالمياً ووضع برامج دراسة خارج البلاد.

وبعد مدة طويلة من النمو في مدى تسجيل الطلبة وفي المصادر الولاياتية والفيدرالية، بدأ التعليم العالي مدة تقشف وتخفيض في الميزانية في أواخر سبعينيات القرن العشرين. إذ أصبحت حكومات الولايات المتحدة ووكالات اعتماد المؤسسات التعليمية أكثر نشاطاً في المطالبة بالمحاسبة في حقول مخرجات تعلم الطلبة، والنفقات المالية، بسبب المطالبة العامة بأن يكون التعليم العالي أكثر استجابة لحاجات مجتمع متغير بسرعة. إن الإحباط المتأخر من المعاهد الذي نشأ بسبب الفضائح السياسية، وحرب فيتنام، وإعادة التفكير في المتعة، والتمركز الذاتي لدى جيل «الأنا» الذي شاع في الثقافة العامة، كل ذلك أسهم تدريجياً في إعادة التوجه إلى قضايا الرفاه الاجتماعي والوصول إلى المجتمع.

أسست في ثمانينيات القرن العشرين منظمتان كبيرتان للعمل المجتمعي الطلابي، الأولى: هي جمعية فرص الخدمات الجامعية أو «كول COOL»، التي بدأت في العام 1984 عندما قام وين ميسل (Wayne Msisel) بزيارة أكثر من سبعين جامعة مشياً من مين (Maine)، إلى واشنطن د. س.(Washington D.C.) لتحفيز الطلبة على الانخراط في مجتمعاتهم، ومواجهة المفهوم السائد عن مادية الطلبة وإهمالهم. وساعدت مؤسسة وطنية غير ربحية مقرها في بوسطن (Boston) في تنمية الجامعة وتطوير بنيتها التحتية ومواردها، ودعم انخراط الطلبة الفعال وشراكات المجتمع الجامعي. وبعد ذلك بوقت قصير، أي في العام 1985، التقى رؤساء جامعات براون (Brown) وجورج تاون (George-town)، وستانفورد (Stanford) مع رئيس البعثة التعليمية للولايات، لتشكيل ميثاق جامعي (Campus Compact)، أي ائتلاف بين رؤساء الكليات والجامعات، غايتهم الأولى مساعدة الطلبة على تنمية قيم المواطنين ومهاراتهم بفضل الإسهام في خدمة المجتمع والشعب. ومنذ ذلك الحين اتسع نطاق ميثاق جامعي مقره في جامعة براول في رود إيسلاند(Rhode Island)، ضم نحو ثماني مئة مؤسسة تعليمية تربوية في ثماني وأربعين ولاية منتسبة له، فشملت مهمة هذا الميثاق انخراط أعضاء هيئات التدريس، ومؤسسات، ورؤساء جامعات في خدمة المجتمع والخدمة المدنية. عملت هاتان المؤسستان كعامل تحفيز وتفاعل بفضل تقديم الموارد، والبنية التحتية، والعون التقني، والأهم من ذلك، ربما هي الموافقة الرسمية على تمكين مئات الكليات والجامعات من تطوير برامجها ذات الأعماق والمجالات المتنوعة بفضل التطوع الطلابي والتعلّم الخدمي الأكاديمي والمجتمعي.

جلبت تسعينيات القرن العشرين وما بعدها مبادرات برامجية إضافية وعلماً في تعلم الخدمة، وأشكالاً أخرى من الانخراط المدني بما في ذلك الدعم الفيدرالي للهيئات الأمريكية وبرامج خدمات أخرى، وانخراط مؤسسة كيلوغ

وغيرها من المنظمات الإنسانية في تشجيع جامعات الولايات وجامعات لاند غرانت على العودة إلى جذورها العائدة للخدمة المجتمعية والعامة. ويجري اليوم مزيد من التأكيد على صهر قيم الانخراط المدني والاجتماعي في المهمات الأساسية للكليات والجامعات. ولكن، بما أن كل جامعة تستطيع الادعاء بأن لديها شكلاً من أشكال مبادرات الخدمات المجتمعية الخارجية أو برامج تعلم الخدمة، فإن قلة منها تندمج في جوهر الانخراط المدني في العناصر المؤسساتية للمعهد: المقررات، والبحث، وأعمال الهيئة التدريسية. وكما يرى كارين ماك تاي موسل (Caryn McTighe Musil) من جمعية الكليات والجامعات الأمريكية، أن المعاهد «تصوغ -غير عامدة- نموذجاً من الانخراط المدني يتم خارج المسرح أو بعد ساعات العمل. إن مثل هذا التشعب بين العمل داخل الصف الدراسي وحياة الكلية يهيئ الطلبة جيداً لحالة فصامية مجتمعية أكبر، يهتم فيها الكبار بالمجتمع بعد الساعة الخامسة مساء أو في أيام العطل الأسبوعية. (موسيل 2003، ص4).

سوف تستمر الاتجاهات الاجتماعية الناشئة بالتشكل بفضل الدور المجتمعي للكليات والجامعات. لقد تغيرت أمريكا، بل والعالم، في غضون السنوات الأربع المنصرمة بسبب أحداث 11 سبتمبر، 2001 وما بعدها. حروب في العراق وأفغانستان، وإعلانات متكررة عن تهديدات وأعمال إرهابية، وتحديات لحريات المواطنين الأمريكيين المدنية، وعلاقات خارجية أمريكية أضعف، كما تشوه سمعة أمريكا في الخارج، وزحفت البطالة، وظروف غير مساعدة في الولايات وعلى الصعيد الفيدرالي، وخوف متزايد من فقدان السلامة والمستقبل الأفضل للشبان، والكبار، والبيئة، كلها جزء من الواقع الذي أخذ يبرز في القرن الواحد والعشرين. فهذه الوقائع الجديدة، إضافة إلى التوسع في تقنية الاتصالات عن بعد، والتقدم في أبحاث الجينات وعلوم الحياة، والاعتراف المتزايد بالتنوع كرصيد اجتماعي، والحوار العالمي الجديد حول فهم متنام للتواكل المتبادل لنظامنا البيئي الكوني وهشاشته، كل ذلك خلق فيضاً مثيراً وخطيراً من الديناميكيات التي إذا ما ووجهت بجرأة وبروح إبداعية وتعاونية، يمكن أن تفتح فرصاً غير مرئية للتعليم

العالي والمؤسسات الاجتماعية الأخرى لإيجاد أشكال ومبادئ وممارسات جديدة لخدمة الصالح العام.

المنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام

تأسس المنتدى الوطني (سابقاً، منتدى كيلوغ حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام) في العام 2000 في جامعة ميتشيغان منحة من مؤسسة دبليو. ك. كيلوغ. نشأ المنتدى الوطني من الاهتمام العميق بالدور المتحول الذي كانت تلعبه الكليات والجامعات في مخاطبة قضايا اجتماعية مهمة وإعداد طلبتها لتلبية المطالب المدنية والاقتصادية والثقافية للأجيال القادمة. كنا قلقين كذلك بشأن التحول الظاهر للدعم العام والسياسة العامة، عن التعليم العالي، والأثر الذي يحدثه هذا التحول على التحصيل والنجاح في التعليم العالي وفي المجتمع. نحن المشاركين في المنتدى الوطني نعترف بالمبادرات المهمة العديدة التي تخاطب هذه القضايا من زوايا مختلفة، إن ما أردناه هو مواءمةُ الجهود العديدة في ما أسميناه حركةً، وتضخيمُ الصوت الجماعي لمن هم في الحركة عن طريق طرح مبادرات مختلفة، وعقد لقاءات، وجمع وثائق، وإجراء عروض جماهيرية وإنشاء شبكات مفعمة بالمعلومات.

مهمة المنتدى الوطني هي «زيادة الوعي والفهم والالتزام والعمل المتعلق بالدور الخدمي الجماهيري للتعليم العالي في الولايات المتحدة، زيادةً كبيرة. (المنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام، 2004). إن الأسلوب الرئيسي التي يتبعه المنتدى الوطني في تنفيذ مهمته، وأهدافه وأنشطته هو التعاون مع شبكات واسعة من الأفراد والمؤسسات ضمن التعليم العالي وخارجه. فضلاً عن أن المنتدى الوطني يرعى أنشطة ضمن ثلاثة حقول إستراتيجية أساسية، هي: حوارات القيادات، ربط البحث بالتطبيق العملي، وبالسياسة العامة وإدارة الجمهور.

حوارات القيادات

يرعى المنتدى سلسلة من الحوارات الوطني في أجزاء مختلفة من البلاد، حول موضوعات نوعية محددة تتعامل مباشرة مع دور التعليم العالي في المجتمع. أُتبعت سلسلة الحوارات بقمة وطنية تتضمن الذين شاركوا في الحوارات جميعاً لنقل الدروس المستقاة والتوصيات المقدمة في الحوارات إلى مسرح العمل والتطبيق. وكان المنتج الأساسي للقمة هو «البرنامج العام لتوثيق العلاقة بين التعليم العالي والمجتمع». والبرنامج العام هذا هو «وثيقة حية» تحدد التزامات الأفراد بأعمال نوعية معينة من أجل الصالح العام. ويعد البرنامج العام أساساً لسلسلة مؤتمرات موسعة على مدى ثلاث سنوات لتقويم التقدم الحاصل فيما التزم به من أعمال، ولتحديد الاتجاهات المستقبلية الجماعية للذين هم في حركة أكبر. كما رعى المنتدى حوارات بين مشرعي الولايات وقادة الكليات والجامعات حول قضايا المشاركة لتعزيز دور التعليم العالي المدني.

ربط البحث بالتطبيق العملي

يرعى المنتدى الوطني الجائزة السنوية للعلماء الناشئين لرفع مستوى البحث في التعليم العالي لخدمة الصالح العام. ففي كل سنة؛ يختار المنتدى الوطني طلبة الدكتوراه المتقدمين أو الذين خرجوا لممارسة المهنة باكراً، ويدعمهم لاستكمال مشروع بحث أصيل مقترح يركز على دور التعليم العالي لخدمة الصالح العام، وذلك بالتعاون مع الجمعية الأمريكية، للتعليم العالي (AAHE)، وجمعية الأبحاث المؤسساتية (AIR)، والجمعية الأمريكية للعاملين في الكليات(ASHE). ويدعى الذين تم اختيارهم لندوة المنتدى الوطني للبحث المتداخل (الأجيال)، التي تضم باحثين كباراً وعلماء ناشئين لبحث قضايا البحث الحاسمة المتعلقة بمهمة التعليم العالي في الخدمة العامة. إن من يرعى ندوة البحث المتداخل (الأجيال) هو معهد بحوث التعليم العالي في أوكلا (UCLA)، بالاشتراك مع مركز دراسة التعليم العالي والتعليم ما بعد الثانوي في جامعة ميتشيغان. ويقدم للطلبة وغيرهم فرص

ومصادر للانخراط في مشروعات البحث، ودراسات التقويم. وعرض الأطروحات والمقالات في مؤتمرات الولايات والمؤتمرات الوطنية التي تخاطب قضايا تتعلق بالتعليم العالي والمجتمع.

السياسة العامة وإدارة الجمهور

لقد بادر المنتدى بجهد في الولايات كلها، تركز على التداول الجماهيري باستخدام منهجية منتدى القضايا الوطنية لإشراك عدد كبير من المواطنين في ميتشيغان في أبحاث تجري على صعيد المجتمع حول سلسلة من القضايا العامة، بما في ذلك غايات التعليم العالي. تعمل المبادرة (الوصول إلى الديمقراطية) مع قادة في قطاعات عامة وخاصة عديدة في مكتبات الولاية (التعليم [K-16]، والوكالات غير الربحية، والأعمال، والمؤسسات الخيرية، ومجموعات مدنية مختلفة) لتدريب الموجهين على حشد الأبحاث المجتمعية، وترجمة نتائجها لصالح القيادات السياسية في الولاية. اشتركت هيئة المنتدى الوطني مع مؤسستين للسياسة العامة في ميتشيغان لتقديم دعم بحثي لعمل لجنة تشيري (Cherry Com-mission) للتعليم العالي والنمو الاقتصادي التي أسسها الحاكم جنيفر غرانهولم (Jennifer Granholm) في مارس من العام 2004 لتحقيق الهدفين الآتيين: 1- مضاعفة الخريجين من كليات ميتشيغان وجامعاتها في السنوات العشر اللاحقة، 2- توثيق الرابطة بين التعليم العالي والتنمية الاقتصادية أكثر في ولاية ميتشيغان.

بمزيد من الأمل سوف تحفز هذه الجهود بذل مزيد من الجهود أكثر تقدماً بين الشبكات المتعددة لتعزيز العلاقة القائمة بين التعليم العالي والجماهير الأمريكية.

خلاصة

طرحت في هذا الفصل حالة لحركة ترفع مستوى مفهوم التعليم العالي بوصفه مصلحة عامة، وأرسيت في الفصول الآتية قاعدة لمزيد من التفاصيل

والبحث المركز لقضايا حاسمة تعد مركزية بالنسبة للحركة. وفي الفصلين الآتيين من هذا الجزء ستقوم أدريانا كيزر بفحص دقيق للعديد من التحديات الناشئة للتعليم العالي بوصفه مصلحة عامة، إضافة إلى فحص «القوى» المختلفة التي ترفد نمو الحركة لتوثيق العلاقة بين التعليم العالي الأمريكي والمجتمع.

References

American heritage dictionary of the English language (1982). Boston: Houghton Mifflin.

Association of American Colleges and Universities. (2002). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college.* Washington, DC: Author.

Barber, B. (1992). *An aristocracy for everyone: The politics of education and the future of America.* New York: Ballantine Books.

Behrman, J. R., & Stacey, N. (1997). *The social benefits of education.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Blumer, H. (1939). Collective behavior. In R. Park (Ed.), *An outline of the principles of sociology.* New York: Barnes and Noble.

Bowen, H. (1977). *Investment in learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bowen, W. G. (1999). *Postsecondary education's roles in social mobility and social justice. Transforming Postsecondary Education for the 21st Century: Briefing Papers.* Denver: Education Commission of the States.

Brademas, J. (1987). *The politics of education: Conflict and consensus on Capital Hill.* Norman: University of Oklahoma Press.

Calhoun, C. (1993). New social movements of early 19th century. *Social Science Journal, 17,* 387–427.

Chambers, T., & Burkhardt, J. (2004). *Fulfilling the promise of civic engagement.* Washington, DC: Association of Governing Boards of Universities and Colleges.

Council of Ministers of Education in Canada. (1999). *A report on public expectations of postsecondary education in Canada.* Toronto: Author

Diani, M. (1992). The concept of social movement. *The Sociological Review, 40,* 1–25.

Diani, M. (2000). Towards a network theory of new social movements. *European Journal of Social Theory, 3*(4), 387–406.

Duderstadt, J. J., & Womack, F. W. (2003). *Beyond the crossroads: The future of the public university in America.* Baltimore: The Johns Hopkins University.

Giroux, H. (1999). Schools for sale: Public education, corporate culture, and the citizen-consumer. *The Educational Forum, 63*(2), 140–149.

Hollander, E., & Hartley, M. (2000). Civic renewal in higher education: The state of the movement and the need for a national network. In T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education.* Phoenix: Oryx Press.

Hollander, E., & Hartley, M. (2003). Civic renewal: A powerful framework for advancing service–learning. In B. Jacoby (Ed.), *Building partnerships for service-learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Immerwahr, J. (2004). *Public attitudes on higher education: A trend analysis, 1993 to 2003.* San Jose: The National Center for Public Policy and Higher Education.

Institute for Higher Education Policy (1998). *Reaping the benefits: Defining the public and private value of going to college.* Washington, DC: Author.

Institute for Higher Education Policy. (1999). *Contributing to the civic good: Assessing and accounting for the civic contributions of higher education.* Washington, DC: Author.

Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. (2000). *Renewing the covenant: Learning, discovery, and engagement in a new age and different world.* Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Lorenzen, M. (2002). Education: Public or private goods? Available at www.michaellorenzen.com.

McMahon, W. W. (1998). *Knowledge for the future: Measuring the returns to investment in education and research at the University of Illinois at Urbana-Champaign.* Urbana-Champaign: University of Illinois Office of the Vice President for Academic Affairs.

Melucci, A. (1994). A strange kind of newness: What's "new" in new social movements? (pp. 101–130). In E. Larana, H. Johnston, & J. Gusfield (Eds.), *New social movements.* Philadelphia: Temple University Press.

Musil, C. M. (2003). Educating for citizenship. *Peer Review, 5*(3), 4.

National Forum on Higher Education for the Public Good. (2002). *The role of higher education in promoting civic engagement and public discourse: A presentation of findings from four focus groups and national survey questionnaire at the national leadership dialogue series.* Ann Arbor, MI: Author.

National Forum on Higher Education for the Public Good. (2004). Mission statement. Available at http://www.thenationalforum.org/mission.shtml.

Newman, F., & Couturier, L. K. (2002). *Trading public good in the higher education market.* Report from the Observatory on Borderless Higher Education. London, UK: Observatory on Borderless Higher Education.

Offe, C. (1985). New social movements: Changing boundaries of the political. *Social Research, 52,* 817–868.

Selingo, J. (May, 2003). What Americans think about higher education *Chronicle of Higher Education, 99*(34), A10.

Smith, W. D. (Summer, 2003). Higher education, democracy, and the public sphere. *The NEA Higher Education Journal,* pp. 61–73.

Southern Regional Education Board. (2000). *Changes in changing states: Higher education and the public good.* Atlanta: Author.

Turner, R. H., & Killian, L. M. (1987). *Collective behavior.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Wingspread Group on Higher Education. (1993). *An American imperative: Higher expectations for higher education.* Racine, WI: Johnson Foundation.

Wolfe, B., & Zuvekas, S. (1997). Nonmarket outcomes of schooling. *International Journal of Educational Research, 27*(6), 491–501.

الفصل الثاني

تحديات التعليم العالي في خدمة الصالح العام

أدريانا ج. كيزار (Adriana J. Kezar)

عبّر عددٌ من القادة في طول البلاد وعرضها مثل دونالد كينيدي (Donald Kennedy)في العام 1997، وديريك بوك (Derek Bok) في العام 2003، وكلارك كير (Clark Kerr) في العام 1998 عن قلقهم بشأن التعليم العالي، إذ رأوا أنه لم يعد يخدم الصالح العام كما كان في الماضي. وكانوا قلقين من أن التعليم العالي يتخلى عن دوره كمؤسسة اجتماعية وعن دوره الجماهيري في المجتمع، وأخذ يتحول بتزايد إلى صناعة. إن الدور الجماهيري للتعليم العالي يشمل -تقليدياً- تعليم المواطنين على الانخراط الديمقراطي، ودعم المجتمعات المحلية والإقليمية، والحفاظ على المعرفة وتوفيرها للمجتمع، والعمل بتناسق مع المؤسسات الأخرى مثل الحكومة أو الرعاية الصحية من أجل تعزيز مهامها، ورفع مستوى المعرفة بفضل الأبحاث، وتطوير الفنون والعلوم الإنسانية وتنميتها، وتوسيع المنافذ لضمان ديمقراطية متنوعة، وتطوير مواهب الطلبة الفكرية وتنميتها، وإيجاد قادة لمختلف حقول القطاعات العامة. فالقيم التي تعد أساساً لهذه المهمة الاجتماعية

تشمل المساواة، والخدمة، والحقيقة، والعدالة، والمجتمع، والحرية الأكاديمية، والاستقلال الذاتي.

يقول المعلقون: إن هذه الغايات والقيم التقليدية أخذت تتآكل عندما أصبح العمل أو تلاحم القيم مع الأهداف الاقتصادية المهنية سلفاً، هو الذي توجه التعليم العالي. وعلى الرغم من تحول أهداف التعليم العالي بمرور الزمن، فإن هذا التغير يحدث على ما يبدو دون حوار أو إدراك من المجموعات الكبرى المكونة له. لقد سرّع هذا الاتجاه المذعر ظهور المنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام (سابقاً: منتدى كيلوغ حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام). فهدف المنتدى هو فحص الاتجاه المذكور أعلاه أولاً، ثم إعادة توطيد تفوق العقد الاجتماعي. وهدف هذا الفصل وصف الأعراض متعددة الجوانب، التي تعرض العقد الاجتماعي للشبهة، واستخدام هذه الأعراض لإثارة أسئلة تساعد التعليم العالي على إعادة توطيد التزامه بخدمة الصالح العام.

يعد توجيه السوق والأهداف الاقتصادية ظاهرةً عالمية، بل وأكثر الظواهر تطرفاً في البلدان النامية؛ حيث أصبح التقدم الاقتصادي حجر الزاوية في البرامج السياسية والتربوية. فالسلطات الحاكمة في هذه البلدان تعيد تعريف الصالح العام بأنه تقدم خاص ومكسب اقتصادي أكثر مما هو مهمات تنمية اجتماعية مديدة، وعدالة اجتماعية راسخة، وانخراط ديمقراطي ثابت. فالمراقبون الحصفاء يربطون التغير في العقد الاجتماعي بقوى اجتماعية أكبر، كالليبرالية الجديدة مثلاً، وبالفلسفة القائلة إن الصالح العام ينشأ من التركيز على حماية الحقوق والحريات الفردية، وتراكم المصالح الخاصة، والتوجه نحو فردية أكبر، وابتعاد عن انخراط المجتمع، والخصخصة، وتوحيد الخدمات العامة كما عبر عنه نظام HMO في الرعاية الصحية، ومزيد من تحويل الحياة إلى النمط التجاري والتسويقي، بسبب اقتصاد الدعم الجانبي* الذي ساد في

* أي أن الحكومة تجعل إنتاج المنتجين يزداد عن طريق تخفيض الضرائب، فتدعم بذلك الاقتصاد وتُحسّنه. (المترجم)

ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته. (للاطلاع على بحث مفصل في هذه العوامل، انظر كيزار، 2004، وقد طبعت أجزاء من هذا الفصل في تلك المقالة).

ونتيجة لهذه العوامل المعقدة، تعاد صياغة العقد الاجتماعي بين التعليم العالي والمجتمع. وبما أن الكليات والجامعات تمول حكومياً، فإنها تشجع الآن على خصخصة بعض الأنشطة، لتغدو كيانات ربحية بمحركات اقتصادية وذات أهداف اجتماعية خاصة واقتصادية، بدلاً من كونها حكومية وذات أهداف اجتماعية. ولقاء ذلك يقل تمويل الجامعات، ولكن تزداد فرص مصادر العائدات الأكثر مقدرة. لقد انحسر مفهوم المسؤولية الاجتماعية (مثل صيانة المعرفة أو تطوير الفنون وتنميتها)، وحلت محله الاستجابة للسوق.

يوحي مفهوم العقد الاجتماعي بأن التعليم العالي والمجتمع يقومان دائماً بتكرار التفاوض حول علاقتهما المناسبة. ويرى كثير من النقاد أن ما يجري حالياً يشجع التسويات الأخلاقية والتربوية التي تعد ضارة بالتعليم العالي والصالح العام، وخصوصاً بالمهمة التاريخية المتمثلة في رعاية الديمقراطية والقيم المهمة مثل المساواة والحرية الأكاديمية ومتابعة تحصيل المعرفة. إن العقد الحالي مفعم بالنموذج الصناعي لتحديد حاجات التعليم العالي (الواردة في هذا الفصل) وباهتمام الحكومة، والقطاع الخاص، والطلبة، والآباء والأمهات، والقادة التعليميين.

عرَّف علماء الاجتماع «نقطة اللاعودة» بأنها النقطة التي تتحرك إليها الظاهرة الطبيعية في اتجاه واحد، بحيث لا يمكن عكسها أو إعادتها إلى حالتها السابقة. وما أن تتشوه بعض المجالات (نحو الكسب الاقتصادي، أو الانصراف إلى المتاجرة، في هذا المثال) حتى نصل إلى نقطة اللاعودة، حيث يغدو تغيير الاتجاه أمراً صعباً إن لم يكن مستحيلاً. وينبغي أن تكون الألعاب الرياضية الجامعية الشهيرة - التي بلغت فيها المتاجرة حداً شوه غاية هذا النشاط في مدارس القسم الأول - عبرة ودرساً لمجالات التعليم كلها. فكثير من الأنشطة

الجامعية تتجه نحو نقطة اللاعودة هذه، فهناك حاجة ما لمخاطبة هذه القضية، ولإجراء حوار بين القيادات.

ضياع العقد الاجتماعي أو العقد العام

لقد ربط الاقتصاد المتقدم، منذ خمسينيات القرن العشرين، التنمية الاقتصادية «بإنتاج» التعليم العالي للعاملين، خصوصاً في حقول العلم والتقنية والهندسة (كير 1998). وأدى ذلك في الولايات المتحدة إلى شراكات متنامية وعلاقات متعاظمة بين التعليم العالي والصناعة، وخصوصاً القطاع الموحد (كير 1998). كان التعليم العالي يخدم سوق العمالة بطريقة أو بأخرى، وإلى حد ما أو آخر، بيد أن إنتاج العاملين لم يكن أبداً هو الهدف الأول للتعليم العالي. إضافة إلى أن التعليم العالي قد أصبح (سوقاً)، يبتاع فيه الأفراد سلعاً لمصالحهم الشخصية. لقد نشأ الاقتصاد الريعي (Reaganomics) في ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته بيئة موجهة بالسوق بقوة أكبر من أي زمن مضى في تاريخ الولايات المتحدة. إذ كانت القرارات السياسية تتخذ على أساس الليبرالية الجديدة والعقلانية الاقتصادية، حيث كانت الأهداف الاقتصادية ونتائجها في الصميم، وكانت الأسواق والمتاجرة خير ما يحقق أهداف المجتمع، وكانت الخصخصة تشجع، وكان إيجاد بنى متحدة، وإعادة التنظيم يحقق هذه الأهداف (كوري، ونيوصن 1998، سلوتر، ورودس، 1933).

هناك العديد من عناصر الليبرالية غير المنضبطة والعقلانية الاقتصادية تؤثر تأثيراً مزعجاً في العقد الاجتماعي للتعليم العالي. بعض هذه العناصر يمكن توثيقها وقياسها تجريبياً، أما بعضها الآخر فلا يُستقصى ولا يصنف. لذلك فإن الحجم الكامل للمشكلة يبدو أكثر عمقاً مما يقدر حالياً ويدرك. مازالت الجامعات غير قادرة على إدراك التحول الاجتماعي، لأن كثيراً من التحولات تحدث على صعيد الولاية والفيدرالية وعلى المستوى المؤسساتي المتداخل. مازال هناك من يقول إن منافع التحولات (الميزانيات الإضافية للتعليم العالي، ورفد

النمو الاقتصادي، وتوليد دعم جماهيري أكبر لإيجاد وظائف) تفوق المساوئ والمشكلات، وترجح عليها. ومع ذلك، حتى إذا ما استمر التعليم العالي بزيادة توجهاته الموحدة والاقتصادية لرفع مستوى مناعته إلى الحد الأقصى، فإنه لا بد من مخاطبة المشكلات الأخلاقية، ومن دعم المنافع الاجتماعية والعامة كيلا تضيع. يعد فهم هذه التغيرات حاسماً لكونه قادراً على إيجاد رؤية جديدة للتعليم العالي تأخذ التوازن بين قوى السوق والصالح العام في الحسبان.

يضع هذا الجزء المعالم العامة للطرق التي تتحول المهمة بموجبها (من الاجتماعي العام إلى الاقتصادي الخاص)، لقد أثرت في الأنشطة الجوهرية للتعليم العالي مثل الإدارة، والمنهاج، والبحث، والحكومة، والتمويل، والسياسة، إضافة إلى مكوّنات تشمل أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. إن مراجعة كيفية تأثير هذا التحول في المهمة على القيم الأكاديمية، مثل حرية المجتمع أو الحرية الأكاديمية، تبيِّن عمق مؤثرات العقد الاجتماعي الجديد ونتائجه. فهذه التحولات تهدد الخصائص الجوهرية لمؤسسات التعليم العالي وطبيعتها. إذ لو أتيح لهذه الاتجاهات أن تستمر دون تعديلات فورية، فإننا لن نقدر على إحياء ما ضاع من الصالح العام حتى لو أردنا تغيير العقد الاجتماعي.

القيادة والحوكمة الموحدتان

ضربت ثورة موحدة في العقدين الأخيرين من الزمن التعليم العالي، وأحلَّت محل ما له علاقة بالكلية وحاكميتها وقيادتها في معظم الجامعات (بيسانت، Bessant ،1988، وجيروكس، 1999، Giroux). وبما أن الاستثمار الخاص في الكليات والجامعات قد تعاظم من خلال روابط الأمناء في غالب الأحيان، فإن الأمناء النشطاء يطلبون الآن زيادة الدخل في التوجيه المؤسساتي وإدارتها، ويطالبون في بعض الحالات بتطويق البنى التقليدية المشتركة الحاكمة (كير، 1988, Kerr). إذ ليس لدى الأمناء، غالباً، خبرة في القضايا التربوية كي يتخذوا قرارات سليمة. وتعاني المعاهد والمؤسسات التعليمية من قرارات تؤثر سلباً في

البيئة التعليمية والتعلّمية. فضلاً عن أن الأمناء والإداريين النشطاء قد مركزوا السلطة واتخاذ القرارات، مغيرين بذلك النهج الديمقراطي التقليدي في الجامعات والذي كان يعد نموذجاً للطلبة يبين لهم كيف تعمل المجتمعات الديمقراطية (جيروكس، 1999، Giroux، غمبورت، 2000، Gumport، كولوندني، 1998، Kolondny). تدل دراسات عديدة على أن اتخاذ القرارات قد ازداد مركزية في السنوات العشرين المنصرمة (المجالس والرؤساء)، وأن القضايا صارت تطرح انتقائياً للدراسة في العملية الحاكمة، وأن عملية التشاور قد تقلصت، خصوصاً في الأمور المتعلقة بالقرارات الإستراتيجية كالنتائج الربحية غير المتوقعة وكالتعليم عن بعد. (بيسانت، 1988، Bessant، كوري، 1998، Currie، مينغل، 2000، Mingle). عانت القيادة الرئاسية ضمن هذه البيئة التوحيدية. إذ يقضي الرؤساء جُلّ وقتهم يجمعون المال وينمون الأنشطة التعهداتية، فَذَوى دورهم السابق كقادة فكريين وأخلاقيين لمجتمعاتهم وللأمة (كينديKennedy ,1997 ،, كيرKerr ,1998).

لقد غدت التنافسية، والكفاءة، وفاعلية الكلفة هي المعايير السائدة في اتخاذ القرارات. أشار عدد من المعلقين إلى أن اللغة والممارسات الموحدة تحل الآن محل الإدارة الأكاديمية التقليدية المؤمنة بأن القيم التربوية تعد مركزية في عملية اتخاذ القرارات (دالدر، 1985، Dalder، غمبورت، 2000، Gumport، رولين، 1989، Rollin). إن إحدى الإستراتيجيات الموحدة المستخدمة في مؤسسات التعليم العالي هي تصنيف الوظائف والخدمات الجامعية واستخدامها في الشركات الخاصة. كانت هذه الممارسة ناجحة في بعض الحالات، مثلاً في حالة المكتبات، وخدمات الطعام. وكانت في حالات أخرى كارثية مثل قاعات السكن، وتسهيلاته، حيث كانت الخدمات وثيقة الصلة بمهمة المتعهد التعلّمية، وعرضت أهداف المؤسسة للخطر (غمبورت، 2000، Gumport). يمكن أن تعمل الإستراتيجيات

الموحدة في مجموعة محددة من الحالات، ولكن غالباً ما يقوم الذين تبنوا هذا النظام العقاري باستخدامه من طرف واحد. ويوجه النقد ذاته إلى مركزية تحديد الميزانيات ورسوم المنتفعين (الطلبة، أو مدفوعات القسم من أجل الانتفاع من خدمة جامعية)، تكون هذه السياسات ذات معنى في بعض الظروف، ولكنها تكون في ظروف كثيرة أخرى ذات أثر غير عادل على مجموعة معينة من الطلبة أو على قسم ما، أو برنامج معين.

المنهاج المهني والتعليم

إن التعليم المتوافر للطلبة قد أصبح مهنياً بصورة متزايدة، ومركزاً على التدريب والإنتاج المعتمد على المعلومات أكثر من تركيزه على تطوير المهارات الفكرية العالية وتنميتها (سلوتر، 1993، Slaughter). لقد غدت رعاية الحكمة والتفكير السامي وتغذيتهما، -وليس مجرد حفظ بايتات المعلومات- هي السّمة المميزة للتعليم العالي (جيروكس، 1999). يوافق أغلب الناس على أن التعليم الجيد يجب أن يعد الطلبة للحياة العامة، وليس فقط للحياة المهنية. فكان ذلك عنصراً جوهرياً لإسهام التعليم العالي في خدمة الصالح العام. فالأفراد المتمتعون بتعليم واسع يدلون بأصواتهم، وينخرطون في المنظمات السياسية (المواطنة)، ويلتحقون بالمنظمات المجتمعية، ويتطوعون بوقتهم للمجتمع (التنمية المجتمعية)، وهم أصحاء أكثر من سواهم (فيقللون التكاليف الطبية التي يتحملها المجتمع). فالبرامج المهنية والموجهة بالسوق غالباً ما تحبذ التعليم عن بعد الذي يمكن تقديمه بصورة أكثر فعالية (جيروكس، 1999). ومع ذلك يؤكد التعليم عن بعد على توليد المعلومة وأدائها، أكثر من تأكيده على التفكير النقدي.

يؤثر هذا التحول في المنهاج والتعليم في الصالح الاجتماعي والعقد التقليدي. **أولاً**: تعد العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية غير التطبيقية، وتعليم التفكير النقدي والشمولي ضرورية للتربية المواطنية، ولتربية القادة (ايهرليخ، 2000، Ehr-lich). **ثانياً**: معاناة التعلّم: مازالت الجهات الأكاديمية تصارع منذ عشرين سنة

خلت من أجل التغلب على طرق التعليم المعتمدة على إلقاء المحاضرات، التي أثبتت عدم فاعليتها في تعلم الطلبة، ومع ذلك تشجع الإدارة الموحدة أساليب المحاضرات الضعيفة بسبب مؤثرات الكلفة (كوري ونيلسون، 1998). إضافة إلى أن الدراسات المتعلقة بتنمية طلبة الكليات تبين المنافع التي يجنيها الطلبة من تنمية المعرفة متعددة العلوم والجوانب (باسكاريللا وترينزيني، 1991، Pascarella & Terenzini). فالطلبة الذين يتلقون منهاجاً موجهاً مهنياً أقل تعرضاً للتنوع المعرفي. **ثالثاً**: يتعرض الحفاظ على المعرفة إلى الخطر عندما تغلق بعض حقول الاختصاص بسبب الافتقار إلى التمويل الكافي. **رابعاً**: ويتعرض تقدم المعرفة للخطر عندما تقلُّ العلوم ذات الصلة بالمشكلات. لقد بينت دراسات عديدة أن المشكلات المعقدة كالفقر خير ما تعالج به عن طريق العلوم متعددة الجوانب (بوك، 1982، Bok). وعندما يدرك المجتمع العلمي قيمة جعل المزيد من العلوم وطرق التفكير الجديدة تتحدى الأزمات الاجتماعية، يقل عدد أعضاء الهيئة التدريسية الذين يديرون البحوث في هذه البرامج ويستمر عددهم بالانكماش. هذا غيض من فيض الوسائل التي تنسف الصالح العام.

خصخصة البحث وإضفاء السمة التجارية عليه

ربما كانت أهم مشكلة ذات صلة بالمتاجرة وتشويه العقد الاجتماعي هي مشكلة البحث؛ إذ تشوهت عملية تقدم البحوث -كما ذكرنا أعلاه- منذ أن انخفض تمويل العلوم التي لا تخدم السوق بصورة درامية ضمن المؤسسات، وتقلصت المنح الخارجية المقدمة لهذه العلوم (غمبورت، 1993، سلوتر ورودس، 1993)، وتعّرض تقدم البحوث للتشويه. كما أن المموِّلين المتحدين والحكومة قلصوا دعمهم للبحث في موضوعات عامة ليس لها نتائج مباشرة تخدم المصالح التجارية (بوك، 1982، سولي، 185، Soley). وهكذا صارت المجالات المتعلقة بالفقر، والتربية، والتعليم، ومحو أمية الكبار وما إلى ذلك تتلقى أقل الموارد والاهتمام. إذ دون تدفق التمويل الكافي باستمرار، فإن العلماء الجيدين والطلاب

المتفوقين لن ينجذبوا إلى هذه المجالات العملية ومن ثم يُحدّ التقدم الفكري ويقيّد.

والتهديد الآخر للصالح العام هو التحرك باتجاه خصخصة البحوث وتحويلها إلى عمل تجاري. لقد أتاح قانون بايه – دول (Bayh-Dole) للعام 1980، والتشريع الذي كان جزءاً من اقتصاد الدعم الذي صدر في ثمانينيات القرن العشرين، فرصة للجامعات والأعمال التجارية الصغيرة بالاحتفاظ بحق الاختراعات التي طورت بموجب بحوث فيدرالية وبفضل أموال التنمية (سلوتر وروودس، 1993). كانت غاية هذا القانون زيادة التعاون بين الجامعات والمصالح التجارية. فشجع الجامعات على الانخراط في العلوم التقنية والبحوث التطبيقية وفي الخصخصة وجني الربح من مبادرات الأبحاث. فصنّاع السياسة أخذوا يقتنعون بأن التقنية بوصفها مصدراً وطنياً، تعد مركزية لتحقيق النجاح في السوق العالمية. فعدت حقول علمية كالبحوث الطبية أعمالاً تجارية كبرى ذات مكاتب لنقل التقنية ببيعها مكتشفات البحوث إلى شركات صيدلانية أو شركات التقنية الحيوية (مولي، 1995). تظهر المسوحات المختلفة التي تجري على الصناعة زيادة كبيرة كل سنة في أعداد التعاونيات ومؤسسات التمويل، مثلاً، ورد في تقرير جمعية مديري التقنية الجامعية أن التمويل قد ازداد ثلاثة أضعاف في العامين 1997 و1998، وارتفعت الامتيازات إلى 26% (مينغل، 2000، Mingle). هناك طرق عدة لكي تكون تعاونيات الصناعة التربوية مفيدة للطرفين. فالمؤسسات تعتمد على خبرة الجامعات، إذ تكتسب التدريب الضروري للموظفين، وتقدم فرص نمو للموظفين الذين يُعلّمون في الجامعات. (منتدى التعليم العالي – التجاري، 2001). تقدم المؤسسات للطلبة، تمويلاً إضافياً، وتسهيلات تتيح للجامعات تقليص نفقاتها، ولأعضاء هيئة التدريس فيها أن يعملوا مدرسين مساعدين في الجامعات.

على أي حال، يُعدُّ صراع المصالح دراميأ وإشكالياً (منتدى التعليم العالي –

التجاري، 2001، سيشي، 1990، (Cichy، مانغان، 1990، Mangan، موينهان، 1998، Moynihan):

1. حركة في اتجاه البحث التطبيقي (أصبحت الآن تحولاً موجوداً وقائماً على عقود حكومية).
2. انهيار في البحث الأساسي (حاسم للتقدم في العلوم).
3. انخفاض أهمية التعليم في العديد من الجامعات (غالباً ما يسمى صراع الالتزام).
4. صراع المصالح كحصول أعضاء الهيئة التدريسية على فوائد مالية في بحوثهم، الأمر الذي أثر على سلامة الصحف الأكاديمية واستقامتها.
5. فقدان الممتلكات الفكرية المجتمعية.
6. تحول مواد بحوث طلبة الماجستير إلى موضوعات تطبيقية ذات توجهات تسويقية.
7. برامج بحثية لأعضاء الهيئة التدريسية أعيد توجيه بؤرها.

هناك إشكالات أخرى ظهرت أكثر إزعاجاً مما سبق ذكره، مثل سرية المكتشفات أو نتائج البحوث التفسيرية كيلا تنعكس سلبياً على الراعي. (منتدى التعليم العالي – التجاري، 2001). لا يعرف مدى هذه المشكلات في الغالب، ولكن تضميناتها ربما تكون عميقة. فضلاً عن أن الشركات الصناعية – الجامعية قد أسفرت عن تبني بعض الجامعات قيماً متحدة أكثر (كأن توّجه بالربح)، الأمر الذي يمكن أن يخرق القيم التربوية والمهمة التعليمية (مثل المجتمع، المساواة، العدالة) (دن، 1987، Dunn، مانغان، 1987، 1999، Managan، تايرني، 1998، Tierney). يعترف كثيرون من قادة الجامعات الآن أن حركة تحويل البحوث إلى أعمال تجارية قد شوهت الدور التقليدي للجامعات بوصفها حكماً ووسيطاً

للمعرفة وكافلة للموضوعية في الصالح العام. (منتدى التعليم العالي – التجاري، 2001، مينغل 2000).

بقي مجال واحد جدير بأن يدرس بصورة موسعة لأنه يغير العقد الاجتماعي تغييراً دراميأ، إنه: (الملكية الفكرية). (بوك 1982). فضمن الاقتصاد العالمي، تحقق مكتشفات البحوث التي لم تمنحها الصناعة امتيازاً نفعاً للمجتمع العالمي بأسره. يدعم العقلانيون الاقتصاديون فكرة أن البلدان سوف تفشل إذا لم تخصخص المكتشفات وتحولها إلى سلع تنفع مصالحها الخاصة (براون وشوبرت، 2000، Brown & Schubert، كوري، ونيوصن، 1998، Currie & Newson). وهكذا، أخذت الشركات والدول تسعى لخصخصة البحوث وتحويلها إلى سلع من خلال الملكية الفكرية بدلاً من تنمية الإسهام الحر في مجتمع العلماء العالمي. لقد حولت هذه الفلسفة والتشريعات الجارية والمتكررة الملكية الفكرية من كونها نتاجاً فرعياً للسعي وراء المعرفة إلى كونها هدفاً للعلم. ففي الماضي كانت الدولة تدعم البحث الأساسي وتبقيه ملكية عامة طالما أنها لا تعرف بالتأكيد من سيستفيد منه (سلوتر، ورودس، 1993). ومع ذلك فإن العلم التقني يوضح خطوط المستفيدين جلياً، حيث يشَرعُ الجمهور وغيرهم بطلب تمويل أشكال البحث كلها.

نضرب مثالاً على كيفية تغيّر تحول عملية البحث والمشروع، ليساعدنا على توضيح هذا التغيّر. شرح سلوتر، ورودس، (1993) كيف طبقت ولاية أريزونا سياسات -أثناء ثمانينيات القرن العشرين- جعلت الولاية هي المالكة والمنظمة والمنتجة لمنتجات عملية ذات صلة بالتجارة، وقلصت أي مطالب يتقدم بها أعضاء الهيئة التدريسية للحصول على امتيازات الاختراع أو الاكتشاف. كما تم استئجار عدد كبير من أعضاء الهيئة التدريسية المتعاقدين، وأصبح النظام يعمل كمشروع خاص، يسيطر مديروه على الأنشطة البحثية التجارية مع أنشطة الهيئة التدريسية، ويشرفون عليها. وبما أن أعضاء الهيئة التدريسية يعينون بموجب عقود، فإن سيطرتهم على ما يجري للبحث أو على اتجاهه قد تقلّصت. لقد حدد

قانون ولاية أريزونا المصلحة العامة بأنها تكون في أحسن حال بفضل متابعة الربح الخاص. ويعد هذا التعريف خارج نطاق المفهوم التقليدي للبحث بوصفه متاحاً للمشاركة بحرية، ويخدم المجتمع العالمي. وعلى الرغم من أن المكتشفات البحثية تجري خصخصتها لتخدم مصالح نوعية موحدة، فإنه مازال هناك الحد الأدنى من البحث ذي الصلة بالكيفية التي شوه بموجبها الصالح العام.

خصخصة تمويل التعليم العالي وتسويقه

على الرغم من أن تمويل التعليم العالي متنوع بين مصادر مختلفة عديدة، بما فيها التمويل الخاص الذي يُعدُّ مصدراً كبيراً للعائدات، فإن قوى عديدة قد ائتلفت في السنوات الأخيرة لجعل التعليم العالي يركز أكثر على توليد العائدات (ليسلي، 1995، Leslie، سلوتر، 1998). وبما أن ميزانية الولايات والأموال العامة قد انخفضت في ثمانينيات القرن العشرين، أخذ الرؤساء يبحثون عن مصادر دعم أخرى، غالباً من خلال الأمناء المتحدين القائمين على عملهم في مجالسهم (كير، 1998، Kerr). لقد ظهرت الميادين الصناعية والاستثمارات العقارية والأبحاث التعاقدية لتساعد على تقديم المزيد من التمويل ضمن مراحل تقصير ميزانية الولاية. ومع ذلك ركزت هذه المشروعات على وظيفة البحث التي زادت من تشويه التزام هيئة التدريس بالتعليم، وحرفت الموارد المؤسساتية بعيداً في اتجاه البحث، والربح التجاري المحتمل (كير، 1998، سلوتر، 1998).

ارتفعت الرسوم الدراسية، التي هي مصدر آخر من مصادر العائدات، بمعدلات فوق التضخم خلال ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته [معهد سياسات التعليم العالي (IHEP)، 1998، ليسلي وسلوتر 1995]. بيد أن رسوم الدراسة المرتفعة تقيد الوصول إلى الصالح العام، وتحدد جعله متوافراً للمؤهلين من الطلبة أجمعين. ومن المفارقات أن يكون هذا مجرد إدراك للكلفة طالما أنه يمكن للطلبة أن يحصلوا على صفقات تغطي معظم الرسوم. ومع ذلك غالباً ما تترك المؤسسات الأقل ثراء الطلبة يعانون من فجوة المعونات المالية، ويدل البحث

على أن الطلبة من ذوي الدخل المنخفض يتأثرون (بصدمة المثابرة)، وأنهم كذلك أكثر تردداً في أخذ قرضٍ ما. إذ إن التحول عن المنح إلى القروض فيما يخص الإعانة المالية قد أثر سلبياً على من هم أكثر حاجة للمساعدة كي يلتحقوا بالجامعة.

لقد دفع تحول آخر في سياسة العون المالي التعليمَ العالي باتجاه نموذج الصناعة، وأدى إلى التركيز على المصالح الخاصة والاقتصادية. إن إعادة توزيع مخصصات الإعانات المالية مباشرة إلى الطلبة ابتداء من مطلع سبعينيات القرن العشرين كان بداية للنموذج التنافسي والتوجه السوقي (ليسلي وجونسون، 1974). وعلى الرغم من أن إعادة توزيع مخصصات الإعانات المالية تعد إيجابية في تعزيز خيارات الطلبة وقدرتهم على اختيار الكلية، فقد أدى إلى توجه جديد في المؤسسات (المنافسة) ولدى الطلبة (كمستهلكين). إن تصنيفات نيوز أند وورلد ريبورت (News & World Report)، والأدلة الجامعية كدليل بيترسون (Peterson)، أو تقارير المستهلكين التي ظهرت في سبعينيات القرن العشرين، كلها تعزز المفهوم القائل إن التعليم العالي صار منتجاً يشتريه الطلبة. لقد كثفت المخاوف المقترنة بالانهيار المتنبأ به في مدى تسجيل الطلبة في ثمانينيات القرن العشرين، الخطابَ بشأن كون الطالب مستهلكاً طالما أن هناك منافسة أكبر على الطلبة (معهد سياسة التعليم العالي، 1988). تَعدُّ المعاهدُ الطلبةَ الذين يتقدمون بعروض في سوق المنافسة مستهلكين. فالمسجلون من المستهلكين الطلبة يشجعون على عَدِّ أنفسهم مشترين للخدمات، أكثر مما هم أعضاء في مجتمعات (معهد سياسة التعليم العالي، 1988).

لقد تفاقم نموذج السوق هذا بفضل آليات التمويل التي تتبعها الدولة، التي تحولت إلى منهجيات أداء أكثر من كونها آليات تمويل تقليدية عادلة تشمل المعاهد كلها (ليسلي وسلوتر، 1995). لدى إدخال نظام التمويل الأدائي أخذت المؤسسات تنافس بعضها بعضاً على المصادر، والطلبة، ودولارات العون المالي،

وغيرها من تمويلات الدولة. فضلاً عن أن التنافس قد أقحم ضمن قطاع آخر مع تنامي مزودي العلم من أجل الربح (كير، 1998). وبما أن التعليم العالي يرى نفسه -بشكل متزايد- قد أصبح صناعة، فقد حول اهتمامه عن الصالح العام إلى التنافس على العمل (براون وشوبيرت، 2000، كير، 1998، ليسلي 1995).

ليس التشويه الناجم عن التمويل بجديد، فالتعليم العالي قد كثف أولوياته منذ زمن بعيد ليتلاءم مع الأولويات التي أرستها المؤسسات والحكومة والشركات ومانحون آخرون (كير 1998). إن بيئة اليوم تطرح تحدياً فريداً، هو: (طالما أن التعليم العالي العام (الرسمي) قد أصبح خاصاً بصورة متزايدة، فما هي آثار ذلك ونتائجه على الصالح العام؟! هل ستحل المصلحة المتحدة مكان الصالح العام؟). وبما أن التمويل يحدد بقوة المهمات والقيم والأولويات، فإن خصخصة التمويل تبدو غير متناسقة مع تحويل هذا التمويل إلى عملية سوقية، ومفسدة لمهمة الجامعات وقيمها وأولوياتها.

أعضاء الهيئة التدريسية المجردون من الحصانة

هناك طرق مهمة عديدة غيرت بموجبها الممارسات الموحدة حياة أعضاء الهيئة التدريسية. أولاً: تغيرت تركيبة طبيعة سوق العمل الأكاديمي تغيراً درامياً في السنوات العشرين الأخيرة. فيوجد الآن أكثر من 50% منهم غير متفرغين، بالمقارنة مع أقل من 15% قبل عقدين من الزمن، كما ارتفع عدد أعضاء الهيئة التدريسية المتعاقدين من صفر بالمئة إلى أكثر من 20% (أندرسون، 2002). نجم هذا الارتفاع الدرامي في عدد غير المتفرغين والمتعاقدين، عن الجهود المبذولة لتقليص التكاليف، وهو تأكيد كبير ضمن ممارسات التشارك الموحد. أما نتيجة نمو عدد أعضاء الهيئة التدريسية المتعاقدين وغير المتفرغين، فهي نقص في تقديم النصح للطلبة، ومحدودية التواصل بين الطلبة وعضو الهيئة التدريسية (ويعرف ذلك بأنه أحد أهم متنبئي التعلم بين الطلبة)، وتقلص الانخراط في

حكومة الجامعة، إضافة إلى نتائج أخرى (بالدوين وكروتسينغ، 1995، Baldwin & Krotseng، كوري، 1998، جيروكس، 1999، كير، 1998، مارجنسون، 2000، Marginson). وبما أن المال المخصص لرواتب أعضاء الهيئة التدريسية وحقول أنشطتهم واهتماماتهم قد انخفض، فإن عدد الهيئة الإدارية قد ارتفع كثيراً خلال العقدين المنصرمين (سلوتر، ورودس، 1993). ويعود سبب ارتفاع عدد الإداريين إلى تعيين كوادر للتعاونيات البحثية والمكاتب التنظيمية المخصصة لأنشطة خاصة، وأنشطة لا تسبرها المهمات كثيراً.

لقد تركزت أجور أعضاء الهيئة التدريسية -كما لاحظنا في الجزء المتعلق بالمنهاج- في الحقول التطبيقية، والعلوم، وتلك التي تواءمت مع النمو في العمل بدلاً من تواؤمها مع الحقول التقليدية والفنون الحرة. يرى سلوتر (1993، 1998) أن ذلك الأمر مزعج؛ لأن العلوم الاجتماعية والإنسانية تشمل أعداداً أكثر من النساء والطلبة الملونين، فتأثرت بذلك هذه المجموعات تأثراً غير متناسب نتيجة لإعادة توظيف أعضاء الهيئة التدريسية. فعضو الهيئة التدريسية المنخرط بالعلم التجاري يكافأ أكثر من غيره. فضلاً عن أنه تجري مكافأة عضو الهيئة التدريسية، لسعيه للحصول على تمويل خارجي من الاستشارات التي يقدمها والبحوث التي يجريها، ويُشجع على ذلك، بحيث لم تعد تدفع رواتبهم من المؤسسة التعليمية (سلوتر، 1998). لقد قيل إن هذا التحول في تركيبة الهيئة التدريسية - بعيداً عن العلوم الاجتماعية والإنسانية -والتغير في دورها- السعي إلى الحصول على دعم خارجي لمراكزهم - قد قلص دور أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم نقاداً اجتماعيين. إذ تقلص عدد العلوم الاجتماعية، فلم يعودوا ينخرطون في النقد العام للمجتمع، وشجعوا، بدلاً من ذلك، على تنمية الممارسات الاستشارية للشركات الصناعية (التباخ، وغمبورت، وجونستون، 2001، Altbach, Gumport & Johnston، كوري ونيوسن، 1998، جيروكس، 1999). ويعد ذلك أمراً إشكالياً بوجه خاص، لأن العقلانية الاقتصادية قد أثرت بدورها على وسائل الإعلام التي أخذت تفقد مصداقيتها بوصفها ناقداً اجتماعياً. إذ أسفرت

منافذ الاضطلاعات الموحدة لمنافذ وسائل الإعلام عن سرد حكايات ناقدة للشركات أو الصناعات، كالتبغ، لم تنشر بعد، ولم تعلن.

لقد أطلق على تحويل الزمن والفكر والطاقة عن التعليم والبحث الأساسي اسم «صراع الالتزام». وقام المديرون المتحدون الذين زادوا تمويل البحوث وقلصوا نفقات التعليم في السنوات الخمسة عشرة المنصرمة (ليسلي وسولتر، 1995). كما أن التغيرات الكبيرة التي حصلت في عقود أعضاء الهيئة التدريسية، وشروط التوظيف، وتحولات الأعباء وما إلى ذلك قد أدت كلها إلى التوحد بين العديد من أعضاء الهيئات التدريسية، واستمر هذا الاتجاه خلال السنوات اللاحقة (ماك كولو، ولينغارد، McCallow & Lingrad 1996). يعد هذا التوحد مشكلة فقط في حالة جعل مدخلات أعضاء الهيئة التدريسية إلى حكومة الجامعة صعبة، لأنها تعدّ خارج نطاق عقود المساومة الجماعية. وبما أنه لا بد لأعضاء الهيئة التدريسية من إصدار أحكام مؤسساتية سليمة، فإن هذا التوجه، ربما ينذر بحدوث إشكالات للمعاهد. إن ما تعرض له الصالح العام بسبب التغيرات التي طرأت على عمل أعضاء الهيئة التدريسية يعدّ خطيراً، مثل: فقدان أعضاء الهيئات التدريسية في الميادين الجوهرية لإدارة البحوث؛ وفي ميدان الحوكمة الجامعية، ونقصان تعلّم الطلبة، وتقلص الخدمات العامة، وتباطؤ نمو النساء والأقلية من أعضاء الهيئة التدريسية، وتقليص دور أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم نقاداً اجتماعيين إلى الحد الأدنى.

الطلبة الأكثر اهتماماً بمهنتهم

إن بيئة يجري التأكيد فيها على الأهداف الخاصة والاقتصادية، تجعل الطلبة يبنون المواقف الأكثر اهتماماً بالاستهلاك والمهنة، تلك التي لا توازن مع الأفكار المتعلقة بالصالح العام (ريسمان، 1980، Riesman). إن تصريح أكثر من 50%من المسجلين في الجامعات، في العام 2000 بأنهم سجلوا (ليتمكنوا من الحصول على وظيفة أفضل) يعدّ من أكبر أسباب الالتحاق بالجامعات، وكانت نسبة المصرحين

بذلك في العام 1966 فقط 45% (معهد سياسة التعليم العالي، 1998). كما تحول تسجيل الطلبة عن حقول الفنون الحرة إلى الحقول المهنية، الأمر الذي أثر على المنهاج. لم يعد الطلبة أكثر اهتماماً بالمهنة فحسب، بل انخفض كذلك انخراطهم واهتمامهم بالسياسة (ايهرليخ، 2000). كما حصل -أثناء السنوات العشرين المنصرمة تحول - في برامج الإعانات المالية، عن المنح إلى القروض (كوري، ونيوصن، 1998، معهد سياسة التعليم العالي، 1998). وأظهرت الدراسات أن هذا التحول شجع الطلبة على الالتحاق بالحقول الأعلى في الرواتب، حيث يستطيعون تسديد قروضهم الكبيرة. وثبط الانتساب إلى الحقول الأدنى دفعاً، التي تخدم الصالح العام والجماعي الأوسع نطاقاً (سلوتر، 1998). فمثلاً، ازداد عدد الطلبة الجامعيين المسجلين للانخراط في العمل أكثر من ضعفين بين العامين 1980، 1985 (سلوتر 1998) وفي بعض البلدان أعفي الطلبة الذين امتهنوا أعمالاً تخدم الصالح العام من قروضهم.

خطاب اقتصادي عام

لقد وثّق معهد سياسة التعليم العالي (IHEP) أن الحوار العام حول التعليم العالي أثناء الأعوام العشرين الأخيرة، قد أكد على المنافع الخاصة والاقتصادية أكثر من تأكيده على المنافع الاجتماعية والعامة. فقد لاحظ هذا المعهد أن وسائل الإعلام حصرت اهتمامها بآفاق وظائف الخريجين دون إبداء أي اهتمام بالمنافع الاجتماعية الأوسع التي تنجم عن التوظيف. وترى مجموعات التركيز التي يُديرها المجلس الأمريكي للتعليم، أن الأمريكيين يعتقدون أن أكثر منافع الجامعة أهمية هي الحصول على وظيفة، (وهي موجودة أكثر من أي منافع أخرى). في حين أن تحسين الآفاق الاقتصادية - خصوصاً لمن كانت فرصهم قليلة - يعد أمراً مهماً، فإن فهم التعليم العالي على أنه مجرد وسيلة للوظيفة يهمل المكوّنات الجوهرية الأخرى، وينفي النتائج القوية التي يحصلون عليها بفضل تحسين المجتمع (ليسلي وسولتر، 1995). لقد تغير العقد الاجتماعي على المستوى الأوسع،

ولم يعد عامة الناس يرون أن منافع التعليم العالي الاجتماعية والعامة هي الجانب الأهم من أهدافه. وربما لم تعدّ تعدُّ المنافع العامة والاجتماعية مهمة أبداً.

القيم الأكاديمية

إن تغيير البيئة الإدارية والتعليمية والبحثية والتمويلية والتعلُّمية، أدى إلى تحدي القيم التي تعدّ أساساً للمهمة التقليدية. كخدمة الجمهور والحرية الأكاديمية والمجتمع والحقيقة والمساواة والعدل. إذ أصبحت - بداية - الخدمة الجماهيرية أقل أولوية من سواها، ومع ذلك مازالت دائماً عماد اكتساب ثقة الجمهور (بوك 1982، تايرني، 1998). فقد تراجعت في السنوات الأخيرة خدمة الجمهور بوصفها قيمة، إذ لم يعد ينخرط في المجتمعات والمدارس والوكالات الاجتماعية من المؤسسات سوى قلة قليلة. فمن المؤكد أن التزام التعليم العالي بالخدمة العامة قد تذبذب بمرور الزمن، ومع ذلك ظل في حده الأدنى حالياً. ويمكن القول إن دور التعليم العالي يتمثل في خدمة السوق، ولكن من المهم أن يقرر المشرعون والقادة التربويون ما إذا كان هذا هو الدور الخدمي الوحيد والسائد للمجتمع الأكاديمي.

لقد شوهت الشركات الصناعية الجامعية استقلالية التقصي التي يعبر عنها عادة بـ (حرية البيئة الأكاديمية) (سلوتر، ورودس، 1993). من القيم الجوهرية للبيئة الأكاديمية هي: (الحرية الأكاديمية)، أي حق متابعة أي اهتمامات بحثية يرغب عضو الهيئة التدريسية في إجرائها، وحقه في اختيار المواد التعليمية المناسبة لصفه. مُنح أعضاء الهيئة التدريسية الحرية الأكاديمية، لأن بحثهم كان يتم لخدمة الصالح العام وليس لخدمة المصالح الخاصة والتجارية (دَن، 1987، سلوتر، ورودس، 1993). وبنيت القواعد العلمية والمهنية على ضمان تطور المعرفة لخدمة المجتمع بطريقة نزيهة. ويعتقد أن مكتشفات العلم الكبيرة والمهمة إنما هي

نتاج تعاون اجتماعي، ومخصصة للمجتمع. حتى وإن لم يجنِ المنتجون ربحاً من هذه المكتشفات، فإنهم يمنحون حرية أكاديمية واستقلالاً ذاتياً لمتابعة الاهتمامات البحثية. وباستمرار أعضاء الهيئة التدريسية والمجتمع الأكاديمي بالسير في طريق المتاجرة والخصخصة، فإن الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتي التاريخي ربما يتغيران ضمن العقد الاجتماعي. وينبغي ألا يمنح المجتمع هذا الحق إذا لم يكن هناك مسؤولية مشتركة مُلزمة تجاه الصالح العام.

ترتبط قيمة الحقيقة ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الحرية الأكاديمية واستقلالية البحث والتقصي. فمن مظاهر العقد الاجتماعي أن يقوم التعليم العالي بتطوير معرفة قوية غير منحازة، أو حقيقة لصالح المجتمع (سولي، 1995، ويونغ، 1997، Young). وعلى الرغم من الاختلاف الواسع حول مفهوم (الحقيقة)، فإن عدداً من العلماء يعتقدون أن المنطقية والعقلانية والتجربة والذرائعية يمكن أن تكون نوافذ تفضي إلى الحقيقة (مع استخدام حرف t وليس T الكبير في كلمة «truth» لتمييزها عن المفهومات الروحية للحقيقة). لذلك فإن كلمة حقيقة بالحرف t الصغير تعدّ متحولة ومتعلقة بالبيئة والسياق (يونغ 1997). ربما يقول بعض الباحثين إنهم يحاولون تطوير (فهم) وليس (حقيقة)، بيد أن غالبية الباحثين يجمعون على مفهوم جوهري مفاده أنهم يحاولون اتباع عملية صارمة وأخلاقية كي يتوصلوا إلى بصيرة نافذة. حتى إن ما بعد المحدثين المؤمنين بأن الحقيقة والنزاهة لا يوجدان، وأن البحث يتأثر بالباحث ويتحيز له، يقلقون بشأن خصخصة البحث، وإيجاد مستويات أعمق من التحيز تعزز المصالح الاقتصادية الذاتية. إن ما ينتمي انتماء وثيقاً بالحقيقة هو مفهوم حيادية البحث ونزاهته. فقد أسفر ذلك، في الأكاديمية، عن توجيه أعضاء الهيئة التدريسية انتقادات - بحرية تامة - إلى الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية. في حين يرى كثير من العلماء أن الباحثين سيضيفون حتماً شيئاً من التحيز على تقصياتهم،

فإن مناهج البحث قد صممت لتلطيف هذه التحيزات أو تقليصها إلى الحد الأدنى على الأقل. إلا أن التحيزات الناجمة عن الرعاية المشتركة والدوافع الاقتصادية تعد مزعجة بوجه خاص، ومن السهل جداً تجاهلها (مانغان 1999). تُعدّ هذه المشكلة - باقترانها مع تعاظم غير المتفرغين من أعضاء الهيئة التدريسية، ودون حماية الحرية الأكاديمية والحاجة إلى الدخل - نذيراً خطيراً (فيرودار، 1996، Fairweather). فكلها مجتمعة تهدد الدور المكرّم للأستاذة على مدى الزمن بوصفهم نقاداً اجتماعيين.

مازال المجتمع قيمة عميقة ملزمة للتعليم العالي (بوير، 1987). خير بيئة يتيسر فيها التعلُّم هي بيئة اجتماعية سليمة وآمنة في الجدال والتحدي. إن التغيرات التي طرأت على حياة أعضاء الهيئة التدريسية ودورهم، وتردي المنهاج وإعادة بنائه، وإعادة توجيه أعضاء الهيئة التدريسية نحو الشراكة الصناعية والاستشارات، وتوحيد الحاكمية والإدارة، كل ذلك قد أسفر عن تناقص المجتمع الجامعي (بيليك، وبلوم، 1989 Bilik & Blum، بالدر، 1985، Baalder، جيروكس، 1999، غمبورت، 2000). وثقت دراسة كندية (كوري، 1998) أجريت أثناء عشر سنين، مفهوم المجتمع للجامعات قبل تطبيق الممارسات الإدارية الموحدة، ثم نظرت إلى ما حدث في السنوات السبع اللاحقة بعد ذلك. إذ غدا أعضاء الهيئة التدريسية أقل تفاعلاً فيما بينهم، لأنهم يقضون مزيداً من الوقت خارج الجامعة. كما أن تفاعل الإداريين مع أعضاء الهيئة التدريسية لم يتقلص فحسب، بل إن علاقتهم ببعضهم أصبحت أكثر تنافساً ونزاعاً. إضافة إلى أن أساليب التمويل الموجه بالسوق قد أدت إلى تآكل المجتمع الجامعي (ليسلي، 1995). كذلك التنافس على الدولار المذكور أعلاه قد أثر على التعاون بين مؤسسات التعليم العالي. فأسفر عن التراجع في المجتمع الحاصل حالياً بالفعل، وذلك بسبب الصراعات بين أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين. إن تقلص المجتمع الجامعي قد أثر سلباً في عملية التعلّم بين الطلبة، وفي أخلاقية أعضاء الهيئة التدريسية والتزامهم.

تعدّ المساواة ضماناً للحرية والفرص المتاحة من خلال صياغة حقوق معينة، فهي تشمل الأمور الاقتصادية والسياسية والثقافية والفكرية والعلمية والأخلاقية (يونغ 1997). أما البيئة الحالية فقد شوهت المساواة، وأفسدتها، لأنها تؤكد فقط على المكاسب الاقتصادية، ولأنه لا يزوّد كل فرد بالتربية النقدية أو التحويلية اللازمة لمشاركته في الحياة السياسية والاجتماعية. وبما أن المعرفة شكل من أشكال الملكية المجتمعية، فإن خصخصتها تشوه المساواة فيما يتعلق في حق كل فرد بالحصول على المعرفة وتفسيرها.

وهناك أمثلة عديدة على تعرض العدالة (بوصفها مبدأ للإنصاف) للخطر. إذ تجري البحوث أساساً لغايات تجارية مهمّشة الغايات الاجتماعية. فضلاً عن أن رواتب أعضاء الهيئة التدريسية تختلف اختلافاً دراميا، جاعلة بعض الميادين العلمية والمعرفية فقيرة جداً وبعضها الآخر يتمتع برواتب مجزية من القطاع الخاص (سلوتر، ورودس، 1993، سلوتر، 1998). كما أفسدت العدالة وشوهت، لأن الطلبة لا يستطيعون تحمل الرسوم الجامعية المبنية على التنافس الموجه بالسوق وعلى انخفاض الميزانيات العامة. ويمكن للقائمة أن تطول، بيد أن النقطة الأساسية هي أن القيم الجوهرية الداعمة للتعليم العالي معرضة للخطر، مهددة بذلك مقدرة المؤسسة على إنجاز مهمتها الحيوية المتمثلة في خدمة الصالح العام.

خلاصة

يقول بعضهم إن القضايا والإشكالات الأخلاقية هذه سوف تحل بمرور الزمن عندما تستقر قوى السوق، وإن ذلك سوف يحدث في النهاية أثراً إيجابياً (زيمسكي، 1993). ومع ذلك فإن مثال أستراليا يوحي بأن الإشكالات لن تتضاءل بمرور الزمن. ففي ثمانينيات القرن العشرين، ربطت حكومتا ويتلام Whitlam وهوك Hawk التعليم العالي بالصناعة ربطاً وثيقاً لتسيير البحوث التطبيقية، وغيرتا مهمة التعليم العالي والمنهاج، ورفعتا رسوم الطلبة، وثبتتا إستراتيجيات الإدارة الموحدة الهادفة إلى التخفيض واستقدام العاملين من خارج المؤسسة

وحددتا مبادئ المسؤولية والكفاءة التي تقاس بموجبها أعمال أعضاء الهيئة التدريسية (كوري، ونيوصن، 1998). وبمرور الزمن لم يتم استعادة المجتمع للجامعة فحسب، بل أصبح هذا المجتمع أكثر تشظياً، إذ حلّ المنهاج المهني والمدرسون المهنيون محل تراث الفنون الليبرالية، وأخذت النزعة المهنية تزداد بين الطلبة وأهلهم، وانحسر البحث الأساسي والنقد الاجتماعي (كوري، ونيلسون، 1998).

قاومت بلدان عديدة العقلانية الاقتصادية وحافظت بنجاح على المقاربات الإنسانية والديمقراطية الموجهة أكثر بالمجتمع. فمثلاً، أصدرت جنوب إفريقية ورقة بيضاء حددت فيها السياسة الوطنية للتعليم العالي، ووضحت معالم منافع التعليم العالي العامة والخاصة على حد سواء (كوري، ونيوصن، 1998). كما تمت مواءمة استجابة سوق العمالة مع الأهداف الأخرى، وعُززت بفضل السياسات الوطنية التي تلطف الحركة الناشئة باتجاه تحويل التعليم العالي إلى سوق. كما قدّم إصلاح التعليم العالي الفرنسي مثالاً للولايات المتحدة على مقاومة الإفراط في توجيه التعليم العالي بالسوق، إذ بقيت الفنون الحرة تحظى بدعم جيد، واتحد أعضاء الهيئة التدريسية ضد تآكل العمالة الأكاديمية، وتمرد الطلبة ضد تحويل التربية والتعليم إلى سلعة. وفي الوقت نفسه وسع الفرنسيون مجالات التحصيل، إذ بقيت للأكاديميين كلمتهم القوية في حوكمة المؤسسة التعليمية، ومازال البحث الأساسي مدعوماً بقوة. لقد ساعدت الأصوات والحركات المعارضة الموازية على حماية أنظمة التعليم العالي في جنوب إفريقيا وفرنسا من تحولها إلى أداة لقوى السوق والمغالاة في المصالح الخاصة والاقتصادية. ليست الأنظمة في جنوب إفريقيا وفرنسا كاملة، بل يمكننا تعلم الكثير من الولايات المتحدة، لكنها خلقت توازناً فعالاً، ووضحت الحدود بين الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، والأهداف العامة والخاصة. واجهت جنوب إفريقيا وفرنسا ضغوطاً

من أجل إحداث تغيير، لكنهما بقيتا حذرتين من بعض التغييرات التي يبدو أنها تهدد ما تمت مواءمته تقليدياً مع الصالح العام. استخدمت المستعمرات الأمريكية فرنسة نموذجاً لصياغة المثل الديمقراطية للولايات المتحدة الناشئة. وربما كانت هذه لحظة أخرى تحتاج فيها إلى التعلّم من النماذج الخارجية.

لا أعني أن نتراجع إلى العصر الذهبي أو نموذج التعليم العالي، أو نتوقف عن التطور مع تغير القوى الخارجية. بل أعني أن التغيير الناجح يجب أن يكون عقلانياً، هادفاً، منصفاً، عادلاً بدلالة نتائجه على المجموعات في المجتمع. إنني أجري في الفصل الآتي فحصاً للحركات التي توحي بأمل رؤية للتعليم العالي تختلف عن تلك التي توجهها العقلانية الاقتصادية والليبرالية الجديدة فقط.

References

Altbach, P., Gumport, P., & Johnstone, B. (2001). *In defense of American higher education.* Baltimore: Johns Hopkins Press.

Anderson, E. (2002). *The new professoriate.* Washington, DC: American Council on Education.

Baldwin, R. G., & Krotseng, M. V. (1995). *Incentives in the academy: Issues and options.* New Directions for Higher Education, no. 51. San Francisco: Jossey-Bass.

Bessant, B. (1988). Corporate management and the institutions of higher education. *Australian Universities' Review, 32*(2), 10–13.

Bilik, L. J., & Blum, M. C. (1989). "Déjà vu all over again": Initiatives in academic management. *Academe, 75,* 10–14.

Bok, D. (1982). The corporation on campus: Balancing responsibility and innovation. *Change, 14*(6), 16–25.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Boyer, E. (1987). *College: The undergraduate experience in America.* New York: HarperCollins.

Brown, R., & Schubert, J. D. (Eds.) (2000). *Knowledge and power in higher education: A reader.* New York: Teachers College Press.

Business–Higher Education Forum (2001). *Working together, creating knowledge. The university-industry research collaboration initiative.* Washington, DC: American Council on Education.

Bessant, B. (1988). Corporate management and the institutions of higher education. *Australian Universities' Review, 32*(2), 10–13.
Bilik, L. J., & Blum, M. C. (1989). "Déjà vu all over again": Initiatives in academic management. *Academe, 75*, 10–14.
Bok, D. (1982). The corporation on campus: Balancing responsibility and innovation. *Change, 14*(6), 16–25.
Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
Boyer, E. (1987). *College: The undergraduate experience in America.* New York: HarperCollins.
Brown, R., & Schubert, J. D. (Eds.) (2000). *Knowledge and power in higher education: A reader.* New York: Teachers College Press.
Business–Higher Education Forum (2001). *Working together, creating knowledge. The university-industry research collaboration initiative.* Washington, DC: American Council on Education.

Kennedy, D. (1997). *Academic duty.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Kerr, C. (1998). *Troubled times for American higher education.* Albany: State University of New York Press.
Kezar, A. (2004). Obtaining integrity?: Reviewing and examining the charter between higher education and society. *The Review of Higher Education, 27*(4), 429–459.
Kolondny, A. (1998). *Failing the future.* Durham, NC: Duke University Press.
Leslie, L. L. (1995). What drives higher education management in the 1990s and beyond?: The new era in financial support. *Journal for Higher Education Management, 10*, 5–16.
Leslie, L. L., & Johnson, G. P. (1974). The market model and higher education. *Journal of Higher Education, 45*, 1–20.
Leslie, L., & Slaughter, S. (1995). The development and current status of market mechanisms in United States postsecondary education. *Higher Education Policy, 10*(3/4), 239–252.
Mangan, K. S. (1987, July 29). Institutions and scholars face ethical dilemmas over pursuit of research with commercial value. *Chronicle of Higher Education*, 11–12.
Mangan, K. S. (1999, June 4). Medical professors see threat in corporate influence on research. *Chronicle of Higher Education*, A14–15.
Marginson, S. (2000). Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education Policy and Management, 22*, 23–35.
McCollow, J., & Lingard, B. (1996). Chancing discourses and practices of academic work. *Australian Universities' Review, 39*, 11–19.
Mingle, J. R. (2000). *Higher education's future in the "corporatized" economy.* Paper presented at the Symposium on Research and Scholarship on Higher

Education Governance, Trusteeship and the Academic Presidency sponsored by the Association of Governing Boards of Universities and Colleges and the University of Virginia, Curry School of Education (Charlottesville, VA, December 5–6, 1999).

Moynihan, D. P. (1998). On the commodification of medicine. *Academic Medicine, 73*, 453–459.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Riesman, D. (1980). *On higher education: The academic enterprise in an era of rising student consumerism.* San Francisco: Jossey-Bass.

Rollin, R. (1989). There's no business like education. *Academe, 75*, 14–17.

Slaughter, S. A. (1993). Retrenchment in the 1980s: The politics of prestige and gender. *Journal of Higher Education, 59*, 241–262.

Slaughter, S. A. (1998). Federal policy and supply-side institutional resource allocation at public research universities. *Review of Higher Education, 21*, 209–244.

الفصل الثالث

ابتكار ما وراء الحركة Creating Metamovement

رؤية نحو استعادة العقد الاجتماعي العام

أدريانا ج. كيزار (Adriana J. Kezar)

في حين تؤثر قوى السوق دائماً على التعليم العالي في الولايات المتحدة، فإن قوى مضادة موازية تظهر لتوازن هذه القوى عندما تتطرف كثيراً. يراجع هذا الفصل القوى المضادة والموازية حالياً بما فيها تعلّم الخدمة، وحركة K-16، وشراكات الكليات المجتمعية، والمفهومات الجديدة لحياة أعضاء الهيئة التدريسية العملية. يطرح هذا الفصل اقتراحاً بأن ينظر إلى هذه الحركات معاً كحركة واحدة أكبر (ما وراء الحركة). ومع ذلك فإنها تنزع إلى العمل منفصلاً بعضها عن بعض. فإذا ما أردنا إحياء دور التعليم العالي لخدمة الصالح العام حقاً، بل إذا ما أردنا توسيع نطاق هذا الدور، لا بد للحركات المختلفة كلها أن تعمل بتنسيق واحد.

لقد أثمرت حركات جديدة في السنوات الأخيرة، بتركيزها على القضايا العامة والاجتماعية، بدلاً من تركيزها على الاهتمامات الاقتصادية والسوقية.

أصبح عدد من الأفراد والجماعات والمؤسسات والجمعيات قلقين بشأن الابتعاد عن توجه الجامعات والكليات توجهاً اجتماعياً وعاماً. يرد في هذا الفصل وصف لبعض الحركات الكبرى، كما تصف فصول أخرى من هذا الكتاب هذه الاتجاهات المهمة. ولسوء الحظ تعمل حركات كثيرة بصورة مستقلة -لا تعلم بعمل بعضها بعضاً- لخدمة أهداف متماثلة، الأمر الذي يضعف من الأثر الذي تحدثه على المدى البعيد. اقترح هولاندر وهارلي (2000) حديثاً إقامة شبكة وطنية تربط هذه المبادرات المتماثلة العديدة لدعم الصالح العام، طالما أن التواصل والتنسيق بين هذه المبادرات المختلفة ضعيف. إن هدف المنتدى الوطني هو مواءمة هذه الجهود لخلق حركة مضادة موازية أوسع لمواجهة المصالح الخاصة والاقتصادية التي غدت قوة عظيمة في السنوات العشرين الماضية.

قاد هذه الحركات شخصيات بارزة في التعليم العالي مثل ديريك بوك (Derek Bok) 2003 - 1982، وإيرنست بوير 1987 -(Ernest Boyer)، 1990، ودونالد كينيدي 1997- (Donald Kennedy). لقد برز عدد من هذه المبادرات من النقد الموجه إلى التعليم العالي، بأنه لم ينقل المعرفة والمهارات المستثمرة في التعليم والبحث إلى المجتمع ليقدم منافع اجتماعية أوسع ذات صلة بالفقر أو التشرد أو الرعاية الصحية أو إصلاح التربية والتعليم. يناقش بوك (1982) نقاشاً رائعاً بقوله: إنه لا بد من تعريف الخدمة تعريفاً أوسع من الاستجابة الاقتصادية، ويقول أيضاً إنه ينبغي ألا ينظر إلى الجامعات بوصفها أدوات محضة، الأمر الذي يضعف قناعة الهيئة التدريسية بقيمة التعلم الأصلية، وينسف المعايير والقيم الفكرية، ويُعرضها إلى تشتت يثير الشفقة، وفساد آتٍ من العالم الخارجي.. وينسف قيمة التقصي الفكري لذاته (ص8). لقد طوّر هؤلاء القادة حوارات مُقنعة لإيجاد توازن بين المصالح النفعية كالخدمة (ويمكن استكمال المصالح الاقتصادية رغم أنهم لم يذكروها)، وتركيز التعليم العالي على التعلّم الحر. تتمثل الموضوعات الرئيسة الثلاثة لهذه الحركات لكل من التعليم المدني (المقابل للتأكيد على التعليم المرتبط بالاقتصاد)، والخدمة العامة (المقابلة للتأكيد على الخدمة

الاقتصادية والخاصة)، والتعاون (المقابل للتركيز على الفردية والشؤون الخاصة). إن كثيراً من هذه الموضوعات يتداخل بعضها بالبعض الآخر. إذ غالباً ما توصف الخدمة العامة بأنها مكوّن من مكوّنات التعليم المدني، وتُعدُّ المجتمعات التعلُّمية أسلوباً من أساليب التعليم المدني، ويراد للتعليم المدني أن يكون جزءاً من الجامعة الموجهة بالخدمة العامة والمنخرطة فيها. فكل حركة تتشارك في بؤرة اجتماعية وعامة، وتقدم رؤية للبدء في إعادة التفكير بالعقد الاجتماعي الحالي.

التعليم المدني ورعاية الديمقراطية المتنوعة

ربما كانت أكثر الحركات تنظيماً ونشاطاً هي تلك التي تعزز تعليم المواطَنة وتربية المواطنين عليها. يقدِّم في هذا الكتاب كل من ماتيوس (Mathews) وشنايدر (Schneider)، وغرين (Green)، وترينت (Trent) شرحاً أكثر تفصيلاً لهذه الحركة. إن مؤسسات مثل مؤسسة كيترينغ (Kettering) تبدي اهتماماً بشأن انخفاض نسب الاقتراع، والافتقار إلى الانخراط المدني، والافتقار إلى الخدمة العامة، وقلقاً بسبب ذلك. فقد أطلقت هذه المؤسسة حوارات، وأصدرت نشرات لتعزيز إدراك هذه المشكلات، وتشجيع التعليم العالي على مساعدة الطلبة للإسهام في الحياة العامة. وتحتاج عملية التعليم من أجل مخاطبة هذه المشكلات إلى التأكيد على فن المناظرة والحوار، وعلى الاهتمام بالشؤون العامة، وفضول الإصغاء بدقة وعن كثب، والمقدرة على العمل مع الآخرين المختلفين عنا. لقد طُورت ابتكارات تعليمية متنوعة لتعزيز هذا النمط من التعليم، بما في ذلك التعلّم القائم على المجتمع (الذي يربط الخبرات الموجودة في المجتمع مع النظرية الموجودة في غرفة الصف)، وتعلّم الخدمة (الموصوفة بتفصيل أكثر في فصل «الخدمة العامة» من هذا الكتاب). وكما أشارت لندن (2001): «هناك حركة جديدة تأخذ شكلها في ميدان التعليم العالي الأمريكي، تهدف إلى تعليم الديمقراطية، ورعاية المجتمع، وترويج الإسهام المدني. فهناك كليات وجامعات وجمعيات أكاديمية في طول البلاد وعرضها تبذل جهوداً مضنية لجعل الانخراط المدني جزءاً لا يتجزأ من الطريقة التي يعملون بها» (ص17)

لدى العديد من جمعيات التعليم العالي التي مقرها واشنطن مشروعات لزيادة الانخراط المدني أو الديمقراطي، بما في ذلك الجمعية الأمريكية للتعليم العالي. ومجلس الكليات المستقلة، والمجلس الأمريكي للتربية والتعليم، وجمعية الكليات والجامعات الأمريكية. وهناك جامعة خاصة منخرطة في هذا الجهد من خلال المؤتمرات، «كمؤتمر تجديد المهمة المدنية لجامعات البحوث الأمريكية» التي تساعدها على ابتكار طرق تتمكن بموجبها مؤسستها من تغيير التعليم والبرامج، بحيث يغدو تركيزها على التعليم المدني. كما شرعت أساليب جديدة للاعتراف المؤسساتي بدعم التنمية المدنية بين طلبة الجامعة. يُعرّف مشروع الأكاديمية الأمريكية الوطنية للتعليم الحر المنقبة المدنية بأنها واحدة من فئات خمس مما ينجز الطلبة لا بد من تقويمها ضمن تقارير الاعتماد التي تُمنح للمعهد أو الجامعة.

إن مفهوم حركة التعليم المدنية مختلف اليوم عما كان عليه في الماضي. فهناك في السنوات الأخيرة تركيز على أهمية التنوع لتعزيز الديمقراطية وأهداف التعليم العالي الاجتماعية. يقدم غرين وترينت مراجعة لهذا الاتجاه في الفصل السابع. ويلاحظ باري شيكوويه -2000-(Barry Checkoway)«أن الديمقراطية تتعلق بإسهام الناس، وأن الناس يتنوعون بصورة متزايدة، لذا ينبغي أن يشمل التعليم في الديمقراطية التعليم من أجل التنوع» (ص28). يحتاج الطلبة إلى تعلُّم كيفية انخراط أنماط مختلفة من الناس، فالمقدرة على الانخراط في مطالب المجتمعات المتعددة واليائسة والآراء المختلفة، وتقديرها، ومناقشتها يعد أمراً حتمياً وجوهرياً ليصبح المرء متعلماً مدنياً. وتركز مشروعات حديثة عديدة على تعزيز الديمقراطية المتنوعة. فمشروع الالتزامات الأمريكية الذي تطرحه جمعية الكليات والجامعات الأمريكية يركز على تحسين التعليم المدني في مجتمع تعددي. فضلاً عن أن الحكومة الفيدرالية قد دعمت دراسة حديثة تقودها سلفيا هورتادو (Sylvia Hurtado) لإعداد الطلبة الجامعيين للديمقراطية المتنوعة، ولبحث العلاقة بين التنوع ومخرجات التعلُّم، مع إبداء اهتمام خاص للأهداف المدنية والاجتماعية.

الخدمة العامة: الجامعة الملتزمة بالانخراط، وإعادة النظر في الحقول العلمية، والشراكات المجتمعية الجامعية، وتعلم خدمة المجتمع

مازالت المنافع الاجتماعية والعامة الناجمة عن التعليم العالي تُشرح من خلال الخدمة العامة. إن الخدمة العامة تتنوع تنوعاً هائلاً: بدءاً من إجراء البحوث في المجتمع، وتعليم مقررات عن بعد ضمن المجتمع، والمساعدة على إصلاح المدارس محلياً، وصولاً إلى خدمة عضو الهيئة التدريسية في مجلس المجتمع. فمنذ الحرب العالمية الثانية قامت مؤسسات عديدة على نمط الجامعات البحثية متجاهلة مهمتها الخدمية. وغدت -في جامعات أخرى- الخدمة والشراكات مهمشة وخارج المسار الطبيعي للأنشطة المؤسساتية التعليمية. بيد أنه جرى في السنوات الأخيرة إعادة تعزيز دور الخدمة وتنشيطه. فمثلاً دعمت مؤسسة كيلوغ جهداً تقوده جمعيات وطنية مثل الجمعية الوطنية للكليات والجامعات الرسمية، وجامعات لاند - غرانت (NASLGCU)، لإعادة تنشيط المهمة الخدمية ضمن هذه القطاعات.

حاول ميثاق جامعي إعادة مأسسة مهمة الخدمات العامة للتعليم العالي. وكان تصور هذه الجامعات لمفهوم «الجامعة الملتزمة بالانخراط» يقوم على محاولة توسيع الدور الخدمي للجامعة وتعميقه، بانخراط أعضاء الجامعة كلهم (أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة، وهيئة العاملين). يمكن أن يتنوع الانخراط المجتمعي تنوعاً هائلاً بفضل مهمة المؤسسة، بيد أن الهدف هو تشجيع انخراط أعمق ونظامي أكثر للجامعات كلها. بفضل هذه الرؤية للانخراط والالتزام تستطيع الجامعة أن تقدم المصادر والخبرة إلى المجتمع، وتتلقى دخلاً ومعطيات وخبرة من المجتمع تخدم الحاجات المجتمعية والمؤسساتية. يقدم الفصل الذي أعدته جوديت رامالي (Judith Ramaley) مراجعة مفصلة لهذه الحركة.

إن من أرسخ الحركات وأعمقها، ربما كانت تلك التي تتعلق بمهمة الخدمة العامة للتعليم العالي بقيادة إيرنست بوير(Ernest Boyer). إذ يساعد عمله المبتكر «إعادة النظر في الممارسة العلمية Scholarship Reconsidered (1995)» على إعادة النظر في دور أعضاء الهيئة التدريسية وتوسيعه، ويعيد تعريف «الممارسة

العلمية». يرى بوير أنه ينبغي التحول عن التركيز السائد على البحث الأساسي (المركز بوجه خاص في الجامعات البحثية)، حيث يعد التدريس أقل قيمة في نظر نظام القيم الجديد، إذ يتساوى التدريس والبحث والتكامل والتطبيق. لقد أضفى بوير مفهوماً على التعليم والتكامل والتطبيق بحيث تغدو حقولاً علمية. مثلاً، يمكن أن يعد تطبيق نظرية اجتماعية جديدة ضمن بيئة مجتمعية شكلاً من أشكال الحقول العلمية. لقد جعل التفصيل الجديد لأدوار أعضاء الهيئة التدريسية الخدمة العامة أكثر أهمية وبروزاً. وطور طريقة لمأسسة هذه الرؤية الجديدة في أدوار أعضاء الهيئة التدريسية، ومكافآتهم [انظر الفصل 12 لوارد (Ward) للاطلاع على مزيد من التفاصيل].

لقد ساعدت الجمعيات الوطنية خلال العقود العديدة المنصرمة على رعاية الشراكات وتنميتها بين الكليات والمجتمعات. فقد أنشأ مجلس الجامعات المستقلة والجمعية الوطنية للتعلم التجريبي شبكات بين الشراكات المؤسساتية لزيادة تلاحمها. فالشراكات المجتمعية الجامعية تتجاوز المستوى المؤسساتي، وتتلقى دعماً فيدرالياً. فأثناء العقد المنصرم قدمت وزارة الإسكان والتنمية الحضرية مكافآت تجاوزت 150منحة شراكة لكليات مختلفة وذلك لتشجيع التعاون الذي يعزز تنمية المجتمعات المحتاجة. فضلاً عن أن منح GEAR UP (اكتساب وعي واستعداد مبكرين لبرامج الدراسة الجامعية) تدعم مئات الكليات والمجتمعات العاملة معاً لإحداث برامج جامعية للتدخل المبكر، تخص طلبة الكليات. كما أن العديد من الشراكات الجامعية المجتمعية قد تلقت دعماً من مؤسسات مانحة خاصة. وظهرت حديثاً تعاونيات جديدة للخدمة العامة، بما في ذلك تلك التي تجمع معاً عشر مؤسسات أو اثنتي عشر مؤسسة (مستشفيات، حكومات، مدارس)، ومؤسسات تعليم عال عبر مناطق تركيز معينة (مثل محافظة سان دييغو San Diego County) لمخاطبة الاهتمامات العامة، كالفقر، أو الصحة، أو البيئة.

من بين أكثر طرق إعادة تنشيط مهمة الخدمة العامة نجاحاً؛ تعلّم الخدمة المجتمعية [انظر الفصل الحادي عشر لبينون (Benon) وهاركافي (Harkavy)

وهارتلي (Hartley)]. تركز هذه الحركة على توحيد الخدمة المجتمعية، ودمجها في عمل مقرر أكاديمي، بحيث يكتسب الطلبة خبرة بقضايا يدرسونها مثل قضية الفقر. تقدم عملية تعلم الخدمة المجتمعية منافع اجتماعية بفضل قيام الطلبة بتغيير المجتمعات، ومن ثم الإسهام في خدمة الصالح العام. إذ يرتفع الطلبة فوق مصالحهم الذاتية في حياتهم المهنية أو في تنمية المعرفة. لقد أسهمت حركات عديدة في العقد الأخير في رعاية حركة تعلم الخدمة ودعمهما، بما في ذلك حركة الميثاق الجامعي، وهي منظمة تضم رؤساء جامعات وكليات، وحركة كول (COOL) - عصبة فرص الخدمات الجامعية الخارجية - وهي منظمة تضم قادة الطلبة، وهيئة الخدمة الوطنية، وهي مكتب حكومي يدعم الهيئات الأمريكية المتطوعة، ويقدم مالاً لاستخدامه في إنشاء مشروعات جديدة لمئات من الجهود الخدمية المبنية على الجامعات. فهناك الآن أكثر من ستمئة جامعة أو كلية تنتمي كأعضاء في الاتحاد الجامعي (الميثاق الجامعي)، والتزمت بزيادة دور التعليم العالي في الخدمة العامة عن طريق تعلم الخدمة أو الشراكات المجتمعية.

تقدم هذه الحركات الأربع رؤية جديدة للتعليم العالي في الخدمة العامة، إنها مندمجة في مناهج مؤسساتية تعليمية بالتبادل مع المجتمعات، ومرتبطة أكثر بالمهمة التعليمية للمؤسسة، يتم بحث حركة الخدمة العامة في هذا الكتاب من أوله إلى آخرة.

التعاون: مجتمعات التعلم، حركة K-16، البحث متعدد المعارف، شراكات شؤون الطلبة والشؤون الأكاديمية

تقوم رؤية ناشئة للتعليم العالي على مشروع أكثر تعاونية وتوجيهاً بالمجتمع، حيث تكون الشراكات والروابط التي تدعم الصالح العام فوق المصالح الخاصة والفردية. تعد مجتمعات التعلُّم والابتكارات التربوية إحدى الطرق التي يبرزها المجتمع. تشير مجتمعات التعلُّم عموماً إلى إعادة بناء المناهج التي تربط الصفوف أو تجمعها حول موضوع متعدد المعارف، حيث يلتحق جمع من الطلبة.

تختلف البرامج، في الشكل والمضمون، ولكنها كلها تدخل في إعادة بناء الوقت للطلبة، وعدد ساعات المقررات، لتعزيز روابط أكبر بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، وبين فروع المعرفة المختلفة. يتعلم الطلبة أن المعرفة تنمو مع الآخرين، وأن المجموعات تنتج أفكاراً أفضل من الأفراد. إذ تيسر مجتمعات التعلم انخراط الطلبة في حياة المجتمع، وهو أمر حاسم وضروري للديمقراطية. يلمح الفصلان السابع والثامن إلى أهمية التعاون لخدمة الصالح العام. تدرك جامعات عديدة أن التعاون بين الشؤون الأكاديمية والشؤون الطلابية يعد تقنية مهمة لتعزيز تعلّم الطلبة لإنعاش المجتمع في الجامعة وإحيائه من جديد. ويبين البحث أن للفصل بين الشؤون الأكاديمية والطلابية أثراً سلبياً على تعلم الطلبة، وأن التعاون بين هذه المجموعات يعزز تعلّم الطلبة بفضل خلق بيئة مثالية تربط التعلم الصفي بالتعلّم خارج الصف. إذ إن كثيراً من التعلّم خارج الصف يعدّ جوهرياً لخدمة الناس والتعليم المدني، بما في ذلك القيادة والتطوع.

هنالك مجموعات عديدة تدافع عن أهمية البحث ذي المعارف المتعددة المتداخلة والمبنية على الافتراض بأن كل حقل من حقول الاستقصاء -العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الفيزيائية والبيولوجية- ضروري لتحقيق تقدم في المعرفة. إذ إن البحث متعدد الفروع العلمية يجمع العلماء معاً عبر حقول استقصاء متنوعة لمخاطبة المشكلات الاجتماعية الضاغطة، والعلماء يعملون معاً مشتركين لخدمة الحاجات العامة الحاسمة. وقد انتقد علماء كثيرون أساليب البحث التقليدي الراسخة في فرع وحيد من العلوم، قائلين إنها عاجزة عن فهم المشكلات المعقدة في عالم واقعي. لذلك فإن فرق البحث متعدد العلوم (كعلم الاجتماع، والبيولوجيا، والانثربولوجيا، والدراسات الدينية، والفيزياء) تقوم بصورة متزايدة بتسيير مشروعات بحثية تخاطب المجتمع والقضايا المجتمعية. ومن مظاهر البحث متعدد العلوم: نمو مراكز السياسة العامة ومعاهدها، التي تغدو الجزء الأكثر وضوحاً وجلاء في كثير من الجامعات. وتعد هذه المراكز نقطة

تقاطع مع اللجان المتخصصة في موضوعات معينة، والوحدات الأكاديمية التي تقدم الخدمة العامة، إذ تركز على بحث السياسة وتيسير الخطاب العام.

إن الحركة الوطنية K-16 الناشئة تقدم مزيداً من الشرح للمصلحة المتجددة في التعاون والحاجة إلى الخدمة العامة. يوافق صانعو السياسة التعليمية، والممارسون لها على أن الانتقال السلس من المدرسة الثانوية إلى الكلية، يعدّ مهماً، وأن ذلك يتحقق فقط بفضل التعاون بين هذه القطاعات. لقد أوجد التعاون الكبير بين K-12 والتعليم العالي طلبة يفهمون بصورة أفضل نمط التعلّم الذي يتم قبل الكلية، كالاعتماد على التقنية لتقديم المعرفة. ومازالت الجمعية الأمريكية تدافع بقوة عن حركة الشراكة التي كان من نتائجها ظهور الاتحاد التعليمي. وبفضل العديد من المبادرات الوطنية والولاياتية تقوم المدارس والكليات الآن بإجراء حوار فيما بينها مؤكدة على استقلاليتها، كما تشرح حركة K-16 أهمية دور التعليم العالي في خدمة المجتمع.

الوضع الحالي للأمور كتهديد للرؤية الاجتماعية والعامة للتعليم العالي

إذا لم يُكبح الوضع الحالي للأمور فإنه سوف يترسخ بوصفه عقدنا الاجتماعي الجديد بين التعليم العالي والمجتمع، متجاوزاً نقطة (عدم العودة)، ويغدو من الصعب تغييره. إن هدف المنتدى الوطني التأكيد على أنه ما دام المجتمع والتعليم العالي مستمرين في التفاوض على عقد اجتماعي جديد، فإن الصالح العام يبقى مكوناً جوهرياً من مكونات هذا العقد. يبدي إيرنست بوير، الداعية القوي لتعلّم خدمة المجتمع، والانخراط المجتمعي، ومجتمعات التعلم، التعليم المعزز للمواطنة، قلقاً بشأن تأثير الاتجاهات الحالية، كتفتيت المجتمع الجامعي، وإعادة تعريف أدوار أعضاء الهيئة التدريسية، وتحديدها بحيث تلبي حاجات سوق العمالة. وكان أحد القادة الأوائل الذين حددوا الاتجاهات المدمّرة لرؤية التعليم العالي في خدمة الصالح العام. إن المناخ الحالي المتميز بعدد أقل من أعضاء الهيئة التدريسية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، يضعف التأكيد،

على مهارات المواطنين مثل الوعي السياسي، والقيادة، والتنوع، بل يلغيه، الأمر الذي ينذر بصعوبات تواجه المجموعات المهتمة برعاية التعليم المدني وتعزيزها. كما أن التأكيد على تدني تفاعل طرق التعليم؛ كالتعليم عن بعد، أو كأسلوب إلقاء المحاضرات الذي تفضله الإدارة الموحدة والمنهاج المهني، يؤدي إلى إضعاف التأكيد على طرق التعليم التفاعلية اللازمة للتعليم المعزز للمواطنة، بل إلغائه. تعمل الصفة الاستهلاكية للطلبة ضد الجهود المبذولة لجعل الطلبة يهتمون في عمل المقررات أو التربية التي تؤكد التعليم للمواطنة.

يتم تآكل الخدمة العامة بطرق عديدة شتى. فمثلاً، يتعرض تعلّم الخدمة للتهديد إذا ما استمر إبعاد أعضاء الهيئة التدريسية عن العلوم الاجتماعية التقليدية وميادين العلوم الإنسانية حيث تتمركز حالياً أكثرية تعلّم الخدمة (على الرغم من إمكانية دمجها في الفروع العلمية)، وتدفع نحو البحث التطبيقي الموجه تجارياً. إن صراع الالتزام بين أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين -بعيداً عن التعليم- والأعداد المتزايدة لأعضاء الهيئة التدريسية غير المتفرغين (الذين لا ينخرطون أساساً في تعلّم الخدمة لطالما أنها قائمة على الانخراط المديد مع المجتمع)، يقفان عقبة في طريق العديد من الكليات والجامعات التي تقوم بمأسسة تعلّم الخدمة، أو تنخرط في الخدمة العامة. ربما تكون بالتوجهات الحالية الاستهلاكية للطلبة والمهنية ضد انخراطهم في تعلّم الخدمة أو الخدمة العامة في المستقبل، رغم أن الزيادات الحديثة التي طرأت في خدمة المدارس الثانوية قد أحدثت نهوضاً في تعلّم خدمة المجتمع في الجامعات مؤقتاً. ولسوء الحظ من الصعب معرفة ما إذا كان هذا التوجه سيستمر. وتؤثر التوجهات نحو البحوث ذات الصيغة التجارية في وقت أعضاء الهيئة التدريسية واهتماماتهم، بإجراء البحوث لأغراض اجتماعية.

وأخيراً يتعرض التعاون للتهديد. إذ إن تقنيات الإدارة الموحدة تحبط التعاون بين الشؤون الأكاديمية والشؤون الطلابية، وتقدم أدنى حد من التعاون المالي

والـدعم لمجتـمعـات الـتـعلّم، ولا تـدعم شـراكـات k-16 المـكـلـفـة. ويـجـري تـفـتـيت الجامعـات بصـورة متـزايدة، الأمر الـذي يؤثر فـي المقـدرة علـى خلق التعـاون وجني المصـلحة من ذلك. وبالرغم من هذه الحـواجز الكريهة، استطاعت بعض الجـامعات تحقيق مـزيـد من الانـخـراط الجـامعي في المجتمع، ولكن هل سـيـسـتـمـر مثل هـذا الانخراط بالانتشار مع وجود كل هذه الحواجز النظامية؟.

في حين تركز الحـركات آنفـة الـذكر على إعادة إحيـاء مظهر الصـالح العام أو الاجـتـمـاعي، تـنـشـأ قـوى أخـرى تـهـاجم صـمـيم ثـقـافـة الـتـعـليم الـعـالـي الموجـهـة اسـتـهلاكـيـاً وسـوقـيـاً. تـقـوم هـيـئـة المسح الـوطـنـي لانـخـراط الـطـلـبـة، وهـو مـسـح مؤسـسـاتـي ربمـا يحل مـحل تـصـنـيـفـات مؤسـسـة أنـبـاء الـولايات المتحدة والتـقـريـر العالمي (US News & World Report)، بمخاطبة التوجهات الاسـتهلاكية الطلابية مباشـرة. وتركز USNWR على المعايير التقليدية الموجهة بالسوق مثل المصادر والشـهرة، وتؤكد على منافع الطلبة الفردية. أما المسح الوطني لانخـراط الطلبة فيركز على تعلّم الطلبة، والانخراط في الجامعة، والتعلّم النشيط مثل مجتمعات التعلّم، أو تعلّم خدمة المجتمع، وتطوير الطالب بمجمله وتنميته، يمكن أن تساعد هـذه الأداة الطـلبـة وأوليـاء أمورهم علـى تحديد المـعاهـد والمؤسـسـات الـتي تقدم تربية تحددها المنافع العامة والاجتماعية تحديداً واسعاً، وتحاول هذه الأداة نقل الحـوار من الأهـداف الخـاصـة والاقـتـصـادية إلـى الأهـداف الـعـامـة. ربمـا كـانت حركات أخرى من هذا النوع تسير في هذا الاتجاه، وتستطيع موازنة التأكيد على الأهداف الخاصة والاقتصادية.

أفكار ختامية حول حركة «ما وراء الحركة»

باختصـار، ظهـرت حـركـات عـديـدة عـامـة واجـتمـاعيـة ومـوجـهـة بالمجتمـع تتصـدى للتوجيه الخاص والاقتصادي الذي غدا قوياً جداً في العقدين الأخيرين. تطرح هذه الحركات أيضاً رؤية جديدة للتعليم العالي بدلاً من مجرد إصلاح دور التعليم المدني، إذ تجمع هـذه الـرؤية الجـديدة للـصـالح الـعـام لـلـتـعليم المدني مع الإعداد

لمزيد من الديمقراطية. وبدلاً من رؤية الخدمة على أنها تقديم الجامعة خبرتها للمجتمع، أصبحت الخدمة الآن بموجب الرؤية الجديدة خدمة متبادلة ودائمة بين الجامعة والمجتمع. فلم تعد الخدمة ممسوخة إلى مجرد مكتب إرشاد وخدمات جامعية، بل أصبحت جزءاً من لب المؤسسة وجوهرها بفضل تعلّم الخدمة المجتمعية، ومفهومات بوير الجديدة للفروع العلمية، والجامعة المنخرطة في هذه المفهومات. ويعد إيجاد تعاون أصيل ودائم بين المؤسسات وضمنها، وانخراط الطلبة في مجتمعات التعلّم أمراً حاسماً لتشكيل (المظهر الاجتماعي) للصالح العام وممارسته. تحتاج هذه الرؤية الناشئة الواعدة إلى شحذ الحوار والاستزادة منه. وتقوم الخدمة المدنية العامة الجديدة والعناصر التعاونية لهذه الرؤية بموازنة التركيز الحالي على المنافع الخاصة والاقتصادية، التي غالباً ما تهدد مقدرة التعليم العالي على خدمة الجمهور.

من المهم إدراك أن هذه الحركات وحدها لا تستطيع تحويل المناخ الحالي وصياغة عقد اجتماعي جديد. فأولاً: غالبية هذه الحركات تعمل على صعيد مؤسساتي، والاستثناء من ذلك هو تعلّم خدمة المجتمع، في حين يحتاج النظام بأكمله إلى تغيير. كما أن النزعة نحو الخصخصة والمتاجرة يصعب تحديدها وحلها، لأنها لا تعمل على صعيد واسع التنظيم. وثانياً: لا تنخرط الطبيعة التبادلية للعقد (مسؤولية المجتمع تجاه التعليم العالي) بالحركات الحالية هذه. ويعد التزام المجتمع ومدخلاته حاسمين وضروريين لإعادة التفاوض بشأن العقد الاجتماعي. وثالثاً: لم تعمل أي حركة في المصالح الخاصة والاقتصادية، ولم تطرحها في أي بحث من أجل التوصل إلى المصالحة بين المهام والقيم المتنافسة. فمثلاً، من المحتمل أن يضعف تعلم الخدمة وتتراجع الشراكات بين الكلية والمجتمع، إذا تضبط النزعة نحو الإدارة التعاونية أو أعضاء هيئة التدريس غير الدائمين أو من ذوي العقود، وتعديلها وإصلاحها. إذ ينبغي أن ينخرط قادة الشركات والحكومة والكليات والجامعات الذي يعززون المصالح الاقتصادية والخاصة في بحث موازنة الأولويات.

References

Bok, D. (1982). The corporation on campus: Balancing responsibility and innovation. *Change, 14*(6), 16–25.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Boyer, E. (1987). *College: The undergraduate experience in America.* New York: HarperCollins.

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Checkoway, B. (2000). Public service: Our new mission. *Academe, 86*(4), 24–28.

Hollander, E., & Hartley, M. (2000). The civic renewal in higher education: The state of the movement and the need for a national network. In T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education* (pp. 345–366). Washington, DC: ACE-Oryx Press.

Kennedy, D. (1997). *Academic duty.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

London, S. (2001). *The civic mission of higher education: From outreach to engagement.* Dayton, OH: Kettering Foundation.

الجزء الثاني

السياسة العامة والصالح العام

الفصل الرابع

حوكمة الولايات والصالح العام

ديفيد لونغانكير (David Longanecker)

ترى الولايات التعليم العالي بوضوح بوصفه صالحاً عاماً، هل هذا صحيح؟ إنها في النهاية تستثمر في التعليم العالي مبالغ طائلة، إذ تقدم حصة الأسد من تمويل المشروع، أكثر من 70 بليون دولار سنوياً. فيعد التعليم العالي في كل ولاية أحد أهم ميادين الإنفاق العام. ويحتل عموماً المرتبة الثانية أو الثالثة بعد التعليم الابتدائي والثانوي والخدمات الصحية (الطبابة المجانية ورعاية المعوزين، والصحة العامة). أنشأت ولاياتنا بنية تحتية لأكثر من ألفي مؤسسة عامة تطورت في القرن الأخير لأفضل نظام وطني للتعليم العالي وأكثره كلفة في العالم. وهذه شهادة على أن الولايات تنظر إلى التعليم العالي بوصفه يخدم الصالح العام.

ولكن ما الذي تراه هذه الولايات اليائسة صالحاً عاماً بالضبط؟ كان هذا المصطلح يعني -تقليدياً- تحسين الأفراد والمجتمع. فكان يُعتقد أن الصالح العام قد خدم إذا ما تحسن وضع المواطنين المتعلمين في حياتهم الخاصة، وارتفع مستوى معيشتهم في مجتمعاتهم. فإذا ما رفع التعليم العالي مستوى الحضارة،

وساعد على دفع عجلة النمو الاقتصادي، يكون قد خدم الصالح العام. كان المفهوم بسيطاً جداً كما نرى.

كان ينظر إلى التنمية الاقتصادية بوصفها جزءاً من الصالح العام المشتق من التعليم العالي. وبفضل خلق ما يعرف بـ (الرأسمال البشري) لتغذية النمو الاقتصادي، وبفضل إيجاد آلة البحث لدفع عجلة الابتكار والإبداع وإعادة الإحياء الاقتصادي، أسهم التعليم العالي بالحيوية الاقتصادية والاجتماعية والمدنية للولايات. فالمصادر المالية التي تضخها الولايات في التعليم العالي انعكست استثماراً في هذا الصالح العام.

ومع ذلك نسمع شكاوى من زوايا عديدة بأن الولايات المتحدة ومؤسسات التعليم العالي العام لديها تضل سبيلها - أي إن قدرة التعليم العالي على خدمة الصالح آخذة في التآكل. وصانعو السياسة في الولايات (الحكومات، والهيئات التشريعية) يبدون قلقهم بشأن المؤسسات العامة لإهمالها الأهداف العامة من أجل المصالح الخاصة. إن قادة مؤسسات التعليم العالي العامة (مجالس الإدارة، ورؤساء اللجان التنفيذية في المؤسسات والنظام، وأعضاء الهيئة التدريسية وسواهم)، يخشون في خضم ذلك أن صانعي السياسة في الولايات لم يعودوا يثمنون قيمة التعليم العالي بوصفه صالحاً عاماً، مستشهدين بانخفاض الالتزامات المالية بالمشروع. إن منطق صانعي السياسة وقادة المؤسسات وأعمالهم يسهمان في وجهات النظر شديدة الاختلاف هذه حول تقويم الوضع. فمنظوراتهم اليائسة تخلق عدم تناغم، يجعل من الصعب تحديد ما هو الصالح العام، ومن هو المسؤول عن حمايته. فمن هو المصيب؟ ومن هو الذي يتكلم لخدمة الولاية حقّاً؟ وما هو بالضبط الصالح العام؟.

دع السوق يقرر

إن التأمل في التوازن المناسب بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة - إضافة إلى دقة اختيار كيانات القطاع العام لتكتيكات القطاع الخاص - أصبحت

كلها تقليعة هذه الأيام. ويشهد المنتدى الوطني حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام على القلق العارم والاهتمام الكبير. إن زيمسكي (Zemsky) الرئيس التنفيذي لـ (تحالف التعلّم)، والذي أحدث كتابه (آفاق السياسة) تحسيناً على فهمنا لكثير من قضايا التعليم العالي على مرّ الزمن، قد أثار بحثاً واهتماماً بعمله المثير الذي يحمل بذور التطور المستقبلي المتعلق بأسواق التعلم، ذلك الذي ينشئ حالة تصبح بموجبها الكليات والجامعات مركزاً ذكياً لمعلومات السوق ومهماته. وفي حين أن كتاب زيمسكي لا يقف ضد تركيز التعليم العالي على خدمة الصالح العام، إلا أنه يشجع المؤسسات على أن توجّه بمبادئ القطاع الخاص، بما في ذلك معرفة قوى السوق وفهمها. أما منتدى ميلون (Mellon For-um)حول التعليم العالي الذي انعقد في فجر الألفية الجديدة، فقد ركّز على موضوع الميزة التنافسية والغاية العامة في التعليم العالي. وروّج روبرت بيرداهل وتيرينس ماك تاغارت [2000] (Rebert Berdahl and Terrence Mac Taggart) مفهوم (كليات الميثاق) وعززاه بوصفه سبيلاً لتزويد الكليات والجامعات العامة باستقلال ذاتي كبير عن حكومة الولايات والإشراف التطفلي. لقد تبنت كولورادو (Colorado) منهجية جديدة راديكالية (يحركها السوق) لتمويل التعليم العالي عن طريق تقديم أكبر جزء من إعانات الولاية للطلبة على هيئة مستندات، بدلاً من تقديمها للمؤسسات على هيئة إعانات لقاء خدمات تقدم.

ليس كل واحد يحب هذه المنهجية المرتكزة على السوق. فعمل فرانك نيومان (Frank Newman) مع مشروع الآفاق المستقبلية في جامعة براون، ساعد على إثارة القلق بشأن ما إذا كان التعليم العالي (يضل سبيله) بفضل افتتانه بالخصخصة (نيومان، كوتورير، وسكّري، 2004، Newman, Couturier & Scurry). وعبر ستان إكنبري، 2001، (Stan Ikenberry)، في حديثه الوداعي لدى تركه منصب رئيس المجلس الأمريكي للتعليم، عن قلقه بشأن (خطر تحول قوى السوق إلى قوة مسيطرة في عملية إعداد السياسة الأكاديمية والعامة).

من الجلي تماماً أن قضية الأهداف الخاصة مقابل الأهداف العامة قضية مهمة، وهذا وقت إثارتها.

ولكن لماذا؟ ما الذي دفعنا إلى هذا العلم الجديد حيث توازن الدولة الصالح العام بالكسب الخاص، وتسعى إلى إيجاد موازنة جديدة، في حين لم يكن للموازنة هذه أي اعتبار في السابق.

وعودة إلى الأيام الخوالي، نجد أن الحكاية كانت أبسط من ذلك بكثير: إذ كان التعليم العالي يخدم المصلحة العامة، وهذا كل ما في الأمر. ومما لا شك فيه أنه كانت هناك مكاسب خاصة مقترنة بالغايات العامة: فالأفراد المثقفون جامعياً كانوا ينتفعون كثيراً في العديد من مجالات حياتهم، والمجتمعات ذات العناصر المثقفة جامعياً تنتفع من نوعية الحياة المتقدمة التي يجلبها المواطنون المثقفون، وكذلك العمل التجاري والصناعة يفيدان من القوة العاملة المثقفة والأبحاث الجامعية، إذ تزداد إنتاجية كل منهما. بيد أن هذه المنافع الخاصة لم تكن سبب وجود مؤسساتنا العامة، حيث كانت ببساطة منطقية ونتاج غير متوقع لاستثمارنا في خدمة الصالح العام.

أما اليوم، فقد بدأت الحكاية تتغير. فالتطور من مفهوم (دعم التعليم العالي) بوصفه صالحاً عاماً إلى مفهوم (الموازنة بين التعليم العالي وبين غاياته الخاصة والعامة)، قد حصل عبر مسارات ثلاثة متمايزة، لكل منها تبعاته المتعلقة بكيفية استجابة التعليم العالي والسياسة العامة اليوم لضرورة خدمة الصالح العام، وعن كيفية استجابتهما في المستقبل. وفي كل حال فإن الابتعاد عن التركيز الدقيق والوحيد على خدمة الصالح العام قد بدأ ببراءة كافية، وأحياناً كان مقصوداً، وأحياناً أخرى لم يكن كذلك، لكنه تطور، على أي حال، إلى نقلة واقعية ممكنة لا رجعة فيها نحو خدمة الأهداف العامة والخاصة على حد سواء.

المسارات الثلاثة

لقد سار تطور السياسة العامة من (خدمة الصالح العام) إلى «موازنة الغايات العامة والخاصة» في مسارات ثلاثة مختلفة، هي:

1. توحيد الأنشطة العامة مع المصالح الخاصة.
2. إغراء الكسب الخاص لتحقيق الصالح العام.
3. خصخصة المشروع العام.

إن المسار الأول المنعكس في منطق التعليم العالي العام وعمله معاً، وفي مجتمعات السياسة العامة قد بدأ انطلاقاً من مفهوم أنه بالإمكان توحيد الأنشطة العامة مع المصالح الخاصة لرفع مستوى الأغراض العامة بصورة أكثر فاعلية، إذ شرعت الكليات والجامعات في الولايات بتشغيل القطاع الخاص في بعض أنشطتها الجانبية مثل خدمات الطعام والطباعة والأمن وما إلى ذلك. إنهم يفعلون ذلك ببساطة، لأن التكاليف والمنافع تجعل ذلك جديراً بالاهتمام. فيمكن أن تحصل المعاهد على الخدمات من المتعهدين الخاصين بكلفة أدنى وبمستوى الجودة نفسها التي يقدمونها، بل أفضل. والواقع أن هذه الأنشطة لا صلة لها بجوهر عمل المؤسسات والأبحاث التعليمية، ولهذا فإن إقامة شراكة بين الخاص والعام، وتوفير مبلغ ينفق على الأنشطة الجوهرية، يعد مفهوماً عملياً جيداً.

كانت السياسة العامة تدعم هذا التوجه تماماً، قائلة إنه إذا أمكن تقديم هذه الخدمات الأساسية - ولكنها ليست جوهرية في صلب الاختصاص - عن طريق شراكات خاصة - حتى وإن جنى القطاع الخاص ربحاً من ذلك - فإن ذلك أمر جميل لأنه يسهم في الصالح العام. ويعدُّ جميلاً، على الأقل، طالما أنه ضمن شروطنا ومصطلحاتنا، أي طالما بقينا نحن (الولاية والدولة) أسياد مصيرنا بأنفسنا.

وبمرور الزمن تطور مفهوم الشراكات بين العامة والخاصة ليتجاوز التركيز المبدئي على الأنشطة غير الجوهرية. فصارت جامعات وكليات عامة عديدة تتعاقد اليوم مع شركات خاصة، ليس فقط لبناء قاعات سكنية وإدارتها، بل حتى لإدارة أنشطة الحياة السكنية، إذاً فقد تنازلت عن مسؤولياتها الأبوية إلى المتعهدين الخاصين. وهناك مؤسسات عامة أخرى تسلم الباعة الخاصين أنشطة جوهرية أخرى. إذ تقوم شركات خاصة مثل موقع e-college.com, Black Board, WebCT وغيرها بتطوير أقسام من المنهاج، وإدارته لهذه المؤسسات التعليمية العامة. إضافة إلى أن مؤسسات زميلة مثل جامعة ريغيس(Regis University) وجامعة كاليفورنية الرسمية (عبر مشروع Merlot ميرلوت) منحت حق وضع برامجها لمؤسسات أخرى. وفي حين أن هؤلاء الشركاء الخاصين يلبون معايير عالية في جودة المنتجات التي يقدمونها، فإن معاهدنا العامة، مع ذلك، قد منحت الآخرين سلطة قوية في تشكيل عملها الجوهري، فلم نعد سادة مصائرنا كما كنا عندما كنا نسيطر على أنشطتنا الجوهرية كلها.

وظل معظم صانعي السياسة داعمين تماماً لهذه المشروعات. ذلك لأنهم رأوا أن هذا التحول حتمي لا مفر منه في سوق التعليم العالي المتغير بسرعة كبيرة. من هذه الدوافع أن بعض المؤسسات التعليمية العامة ذات المصادر المحدودة لمتابعة مشروعات جديدة تعتمد على الشراكات بين القطاع العام والقطاع الخاص لحقن حياة جديدة في نظام عام مقيد المصادر. فلماذا لا ندع القطاع الخاص يجازف برأس مال المشروعات ثم يشتري المنتجات التي ثبتت جودتها في زمن ما من المستقبل؟

وفيما عدا هذه الأسباب العملية، أسهمت -على كل حال- التحولات الفلسفية في تغيير آفاق صانعي السياسة. إذ ازداد افتتان صانعي السياسة أنفسهم بفكرة استخدام المقاولين الخاصين لتقديم خدمات عامة، معتقدين -في أغلب الأحيان- أن القطاع الخاص يستطيع القيام بالعمل بصورة أفضل من المؤسسات العامة.

ويعزز قادة التعليم العالي عادة هذا المنظور بفضل مدى عجزهم عن رعاية الإنتاجية العالية وتعزيزها من قبل الموظفين الحكوميين الغارقين في سبات بيروقراطية الدولة.

وهكذا فإن المسار الأول -بعيداً عن الاعتماد على المؤسسات العامة لدعم الصالح العام- يحركه أمران: أحدهما عملي والآخر فلسفي، فبدلاً من أن تسعى المؤسسات إلى تقديم الخدمات لدى إبرامها عقوداً، فإنها تسعى إلى إيجاد (موازنة جديدة) بين العام والخاص، وهو أمر مريح لهم.

أما المسار الثاني لتحقيق توازن بين البرنامج العام والبرنامج الخاص، فيعكس تركيزاً جديداً ضمن الولايات على مغامرة إغراء الكسب الخاص ليكون في خدمة الصالح العام. وهناك مثالان على محاولة الإغراء هذه هما: التدريب حسب طلب الزبون، والبحث حسب طلب الزبون.

يعدُّ التدريب حسب الطلب المرغوب شائعاً تقريباً في كليات المجتمع في الولايات المتحدة، وتتزايد شعبيته في الكليات والجامعات ذات السنوات الدراسية الأربع كذلك. إنه يزوّد الأعمال بعمال مدربين حسب الطلب كدعم ضريبي مصمم للاحتفاظ بهذه الأعمال، أو لجذبها إلى المجتمع الذي توجد فيه الكلية أو الجامعة. وبموجب النموذج القياسي تعمل الكلية مع شركة لتصميم منهاج حسب الطلب، يقدم مهارات خاصة بجودة عالية للعمال الحاليين أو العمال المستقبليين بهدف تلبية احتياجات الشركة التصنيعية.

وتدفع الدولة أحياناً لتغطية تكاليف برامج التدريب حسب الطلب هذه، أو تمولها صناديق التنمية الاقتصادية المحلية، وأحياناً يدفع أرباب العمل جزءاً من التكاليف أو كلها، ولكن نادراً ما تُمول هذه الأنشطة من الإعانات التي تتكدس بفضل المخصصات المعينة للتعليم العالي. وهناك صيغة راديكالية من هذا النوع من التدريب والتمويل في كولورادو، حيث تنازلت مؤسسات التعليم العالي جميعها

عن مهمة تصميم المناهج المخصصة لبرامج التقنية العليا إلى مؤسسة رسمية جديدة، هو معهد كولورادو للتقنية (CIT) الذي يطور برامج أكثر استجابة للصناعة التقنية في الولاية مما طوره التعليم من برامج في الماضي.

فما هي الصفقة الكبرى، إذاً؟ هل نشوه حقاً الصالح العام إذا ما استجبنا أكثر بصورة مباشرة للمجتمعات التي نخدمها؟ أليس ذلك امتداداً لما نسعى إليه دائماً، بل مع ارتباط مباشر أكثر بأحد زبائننا النهائيين، الذي هو مجتمع العمل؟ من الواضح أن التنمية الاقتصادية الناجحة تخدم هدفاً عاماً بتعزيز الحيوية الاقتصادية للمجتمع.

أم إننا بعنا أنفسنا؟ إذ على الأقل، نفقد -بفضل التدريب حسب الطلب- كوننا قبطاناً لسفينتنا، وبدلاً من ذلك تقاسمنا الأعمال التي نخدمها في السيطرة على مناهجنا التي هي مصيرنا. فضلاً عن أن بعض كليات المجتمع تسعى الآن جاهدة إلى تحقيق هذا الإشباع في التدريب حسب الطلب، على حساب الخدمة الجيدة التي ينبغي تقديمها لمهمتها الجوهرية والأصيلة، وهي تعليم تقني عام عالي الجودة واسع القاعدة، خصوصاً للطلبة الذين جردوا تقليدياً من بقية حقول التعليم العالي. فمن الذي سيخدم هؤلاء الطلبة عندما تتخلى عنهم كليات المجتمع وتتركهم خلفها؟.

فيما يتعلق بالبحث حسب الطلب، يختلف النشاط قليلاً، ولكن الحكاية هي نفسها. فالتعليم العالي ينخرط دائماً في البحث التطبيقي. وفي حين أن البحث الأساسي مازال جزءاً مهماً من مهمة جامعاتنا العامة (الحكومية)، فإننا مازلنا نرغب في أن يُقوّم بحثنا بما له من منفعة. لقد غيّرت جامعاتنا (لاند غرانت) الرائعة مشهد أمريكا تماماً بفضل بحثها في ميادين الزراعة والميكانيكا. فكل عمل زراعي مدين فعلاً بثروته ونجاحه إلى البحث الذي تموله الدولة تقوم به هذه الجامعات العظيمة. حتى أكثر جامعات (لاند غرانت) تواضعاً لدينا تحتل أفضل مكانة بين معاهد البحوث ومؤسساتها في العالم.

خدم هذا البحث الصالح العام. وكانت تموّله الدولة إما من قبل الولايات أو من قبل الحكومة الفيدرالية. بيد أن هذا يتغير اليوم، أيضاً. إذ أصبح يأتي معظم تمويل البحوث في المؤسسات والمعاهد الحكومية من المشروعات الخاصة التي لها في ذهنها غايات خاصة بها، بصورة واضحة، وليست غايات عامة.

ومرّة أخرى، ما هي المشكلة؟ من المؤكد أن لهذه الكيانات الخاصة غاياتها الخاصة، ولكن هل هذا يفسد الصالح العام إن خدم عن هذا الطريق؟ كيف يختلف الأمر عندما تتعاقد شركة جنرال للمطاحن، أو شركة إكسون أو شركة ليلي مباشرة مع جامعة حكومية؟ فالبحث يظل بالتأكيد يخدم الصالح العام، حتى ولو أقيم لمصلحة الشركة الراعية الخاصة بها. يقول بعضهم: إن هناك فرصة لخنق نتائج هذه البحوث أو إعاقتها، ولكن المؤسسات التي تدرك أنها تخدم الصالح العام يمكن أن تحميها من هذه النتائج المشينة. فكون البحث محصوراً بالمصالح الخاصة لا يعني أبداً أنه لا قيمة له، بل هو دليل قوي على منافع البحث.

ومن جهة أخرى، تؤدي مغازلة القطاع الخاص إلى تسليم مصيرنا إلى الآخرين إذ لم نعد نقود سفينتنا، رغم أننا نخدع أنفسنا بإيهامها أننا نقودها. فضلاً عن أن الكسب الخاص لا يتناسب كلياً مع الصالح العام. وعلى الرغم من أن البحوث الممولة من القطاع الخاص تسهم في القطاع العام، فإن الدلائل المتراكمة تفيد بأن نتائج البحوث يمكن أن تتأثر بمصدر الدعم المالي بدلالة النتائج المشتركة والنتائج غير المقبولة. وفي حين أن الصالح العام يدعم دائماً المصالح الخاصة، فإن المصالح الخاصة لا تدعم دائماً الصالح العام. إن ازدياد تحول جامعاتنا الكبرى إلى أن تكون خاصة أكثر يسفر عن التضحية بالصالح العام.

وعلى الرغم من الإشكالات المحتملة الناجمة عن المغازلة بين مؤسسات القطاع العام والقطاع الخاص، فإن صانعي السياسة، تماماً كقادة المؤسسات العامة ينطلقون لمعانقة هذه الشراكة الجديدة وتبنيها. والواقع أن الولايات والحكومة

الفيدرالية تقدم غالباً معونات إلى هذه الأنشطة بصورة مباشرة، وغير مباشرة. وهناك اتجاه حديث على الصعيد الفيدرالي لتشجيع الشراكات بين القطاعين الخاص والعام لدى تقديم طلبات الحصول على منح فيدرالية. تتطلب بعض البرامج ضمن ميزانية تحسين التعليم في مرحلة ما بعد الثانوي (FIPSE)شراكات بين العام والخاص أو تشجيعها.

هناك إشارة تحذر من أخطار هذه المنهجية. على أي حال، يتركز كثير من الغموض في البحث الذي يتم حالياً عما إذا كان التعليم العالي، أساساً يعدّ صالحاً عاماً أم صالحاً خاصاً، أم كليهما معاً في الوقت نفسه. وبوصفنا داعمين للتعليم العالي فإننا هيأنا لترويج القيمة العظيمة للتعليم العالي غالباً، بصب العائدات الضخمة في الاستثمار بدلالة الدخل الفردي والإنتاجية البحثية معاً. وأعددنا المسألة بحيث يسوّغ هذا الصالح العام الاستثمار العام الهائل في التعليم العالي. بيد أن بعض صانعي السياسة يقولون إننا قد خلطنا بين العلاقة المتبادلة، والعلة والمعلول، أي أننا قلبنا المعادلة رأساً على عقب. والفضل يعود إلى حواراتنا، إذ بدا بعض صناع السياسة في الولايات مقتنعين بأن ما كان يعدُّ صالحاً عاماً، يزوّد فعلاً المكاسب الخاصة أكثر من المكاسب العامة، لذا يجب تمويله من المستفيدين الخاصين. فإذا كان الطلبة هم المستفيدون أساساً من التعليم الذي يتلقونه، ربما يكون من الصالح العام أن يدفعوا لقاء المنتج. وتوحي الزيادات الحديثة التي طرأت على رسوم التعليم بأن الطلبة -القادرين على دفعها، على الأقل- سيدفعون للحصول على هذه الخدمة راضين أكثر مما كانوا في الماضي. يعتقد كثيرون من صناع السياسة أن للنظام القائم على السوق دلالة أكبر، لأننا نحن علمناهم هكذا في غفلة منا. ويمكن أن يجري الحوار نفسه بشأن البحث أيضاً: دع الذين يريدون البحث يدفعون تكاليفه. تدل جهودنا الحديثة الناجحة لاجتذاب المزيد من التمويل الخاص للبحوث على أن عدة من الصناعات راغبة تماماً في التعاقد على مثل خدمات البحث هذه.

وهكذا يترك صانعو السياسة يتساءلون باستغراب. ربما تغير المبدأ. أم أن منطقنا كان ناجحاً جداً في إقناع الجماهير بأن المبدأ قد تغير، في حين أنه لم يتغير في الواقع.

إن ما يؤدي إلى المسار الثالث والنهائي، الذي قلبت حوكمة الولاية الميزان بين الصالح العام والصالح الخاص رأساً على عقب في السنوات الأخيرة: بنظرتها إلى المشروع العام على أنه مشروع خاص. يحدث هذا الآن بطرق متنوعة.

من الطرق التي قلبت السياسة العامة هذا الميزان بفضلها تحويل حوكمة المؤسسات العامة عن الملكية العامة، عن وعي أو عن غير وعي. إن حركة العقد الاجتماعي الجامعية، التي حُمّلت أعباء تحرير المؤسسات العامة من الإدارة العامة قد تم تبنيها لصالح المؤسسات، في عدة ولايات، بما فيها كولورادو، وماري لاند، وماساشوسيتس، وأوريغون. وفي حين ظلت مؤسسات العقد الاجتماعي محكومة من قبل مجالس تعينها الدولة أو الولاية، فإن (مواثيقها) لا تتضمن نصوصاً تبين الطريقة التي ستخدم بموجبها الصالح العام، إلا قليلاً. يقتنع مروجوا هذا المفهوم بأن مسؤولية مؤسسات العقد الاجتماعي تجاه الصالح العام ضمنية أصلاً في إنشائها، ولكن التوقعات الضمنية خاضعة للتفسير.

وبالمثل غازلت ولايات عديدة بما فيها أريزونا، وكولورادو، وهاواي، وأريغون مفهوم تحويل مؤسساتها العامة من وضعيتها بوصفها (وكالة عامة)، إلى وضعية كونها (مشروعاً خاصاً)، متيحة لها فرصة التهرب من البيروقراطية الولاياتية، وأن تصبح أكثر إبداعاً بوصفها عملاً خاصاً.

وهناك جهد أخر «لإعادة التوازن» جعل بعض المؤسسات التعليمية العامة تخاطر في الانخراط بأنشطة ربحية. إن جهد جامعة ماري لاند الذي أطلقته الآن لإقامة إعانة ربحية بشكل مباشر يعكس مثل هذه المجازفة. يوحي الخروج

السريع لجامعة ماري لاند وغيرها من الجامعات الخاصة الأخرى عندما لا تحقق ربحاً سريعاً بأن هذه المؤسسات لم تكن مدركة بوضوح لمهمتها: هل هي تخدم الصالح العام أم الصالح الخاص؟! وبالمثل كذلك لدى العديد من المؤسسات العامة مواقع ثابتة في مشروعات تعليمية وبحثية ربحية، بحيث صارت تنتج مشروعات أنشطة بحثية وتنموية اقتصادية خاصة بها. وربما يكون لهذا معنى وقيمة إذا ما افترضنا أن الاستثمار العام يؤدي في معظم الأحيان إلى الحصول على عائدات ربحية. ومع ذلك يعد هذا مثالاً آخر على المؤسسات العامة الساعية إلى كسب خاص.

قانون إعادة التوازن

لماذا تتابع مؤسساتنا العامة مشروعات ربحية كهذه؟ يعود جزء من الأسباب إلى أنها تريد المنافسة في عالم التعليم العالي الأمريكي الذي يحركه السوق. فكل حاكم، ومشرع، ومجلس حكم عام يشجع الجامعات العامة التي يعملون لديها، لجمع مزيد من الموارد من مواقع غير عامة. فمن جهة يقوم التعليم العالي العام بتحاشي تحوله إلى الخصخصة أكثر لأن صناع السياسة في الدولة يوجهونه لفعل ذلك. ولكنه بهذا يجازف بفقدان رفده للمصالح العام. ومن جهة أخرى يقوم التعليم العالي (بإعادة التوازن) لأن ذلك أكثر ربحية ومتعة من مجرد التركيز على الصالح العام. يعد هذا صحيحاً لدى مجالس الحكم العامة وأعضاء الهيئة التنفيذية في المؤسسات. فقد اشتهر لص البنوك ويلي ساتون (Willie Sutton) بقوله لدى سؤاله عن سبب سرقته للبنوك: (لأن المال موجود هناك). ومثَلُ حال التعليم العالي العام اليوم كمثَلِ هذه الحالة نفسها. من الواضح أن المال ليس في الصالح العام، خصوصاً إذا ما قورن اليوم بأنشطة أقل توجيهاً من قبل الصالح العام. إن ما يدخل البهجة إلى صدر رئيس التعليم العالي أو إلى مجلس إدارة التعليم العالي هو تسجيل عقد بحثي جديد، أو منحة موجهة، وليست محاولة التزلف إلى الحاكم ليوصي

بمزيد من التمويل للتعليم العالي لدى طلبة الميزانية، ولا التوسل إلى المشرع ليحافظ على دعم التعليم العالي (وكلاهما غالباً لا يفلح).

إن كثيراً من هذا الابتعاد عن خدمة الصالح العام يعدّ حديث العهد جداً، بحيث يغدو من الصعب معرفة كيفية ردّ السياسة العامة على ذلك في المدى الطويل. وللأسباب المذكورة آنفاً يبدو أن التغيير، الذي أشرت إليه تأدباً بعبارة (إعادة التوازن)، قد استقر تماماً في أذهان غالبية صانعي السياسة، الذين يؤمن كثيرون منهم بأنه يمكن خدمة الصالح العام بصورة أفضل كلما أصبح أقل عمومية.

ومع ذلك توحي الدلائل إلى أننا نواجه مخاطر محتملة كبيرة بسبب تقليص اهتمام المؤسسات العامة المتوقع بالصالح العام.

أولاً، عندما تزيد المؤسسات التعليمية العامة تركيزها على التنمية الاقتصادية النفعية الخاصة -للطلبة والمجتمعات التي يعيشون فيها- فإنها توفر أيضاً عذراً لتقليص الاستثمار العام فيها. والواقع أن تخفيض حصة الدولة أو الولاية من مخصصات التعليم العالي قد أقنع بعضهم ضمن مؤسساتنا أن ذلك قد حصل فعلاً - رغم أن الزيادة المستمرة في التمويل على أساس كل طالب يناقض هذا الانطباع. ومهما كانت الحالة، فإن تقليص (عمومية) التعليم العالي العام سوف يضعف كثيراً مفهوم خدمة الصالح العام - فالصالح العام هو الذي يسوّغ الاستثمار العام.

والواقع أن هذا ربما يتجاوز مجرد تقليص مخصصات الولاية المباشرة. كيف تفهم دوائر الضريبة وعائدات الولايات إعفاءات الضرائب المستقبلية على التعليم العالي، بما في ذلك قيمة الإعفاءات الضريبية الحالية الهائلة على الممتلكات، إذا ما نظر إلى المشروع على أنه بائع لخدمات خاصة أكثر مما هو مقدم لخدمات عامة؟ يغدو هذا السؤال أكثر أهمية لدى دخول ممولي التعليم الربحيين إلى

المجتمع الجامعي، يبررون ذلك بأنهم يقدمون خدمات مساوية، ولكن بخسارة ظاهرة، بسبب إعاناتهم الظاهرة والباطنة العديدة التي يقدمونها إلى المنافسة المعفاة من الضرائب والتابعة للقطاع العام.

وربما كانت الكارثة الأقرب حدوثاً، على أي حال، هي احتمال أن يبدأ التعليم العالي بخداع نفسه، بأنه سيبدأ بإعادة تحديد مفهوم الصالح العام بطريقة تؤدي إلى الادعاء بالنجاح في أداء الخدمة، بينما لا يكون الأمر كذلك في واقع الأمر.

خلاف ظاهر بجلاء

هناك في الواقع فرق بين الصالح العام والكسب الخاص. في المجتمع المتحضر يعدّ الاهتمام بمن هم أقل حظاً وثراء طريقة من طرق خدمة الصالح العام. إذ إن الصالح العام تعني التأكد من أن الأقل حظاً وثراءً هم الذين تلقوا الخدمات. ومع ذلك لا توجد مصلحة خاصة ملزمة لمتعهد الخدمات الجامعية كي يخدم هؤلاء الأفراد، إذ لا يجني من ذلك كسباً خاصاً. وبغياب التدخل العام في خدمة هذا الصالح العام، يظل الأقل حظاً مهملين. لقد أدركت المؤسسات العامة هذا الالتزام، تاريخياً، ذلك بسبب مهمتها، والأهم من ذلك بسبب تلقيها تعويضاً عما تفعله. فإذا ما اختفت مصادر الدعم العامة للصالح العام، فإن المؤسسات العامة سوف تفقد الحافز لخدمة المحرومين، وذلك بحد ذاته خسارة للصالح العام. وما لم نُعِد تعريف الصالح العام وتحديده بحيث لا يعود الأقل حظاً يشكلون همّاً من همومنا، أو نزيح المسؤولية تجاههم إلى الآخرين (ولو بلاغياً على الأقل). أليس هذا ما نفعله - في واقع الأمر - عندما تعيد إحدى جامعاتنا أو كلياتنا تعريف مهمتها وتحديدها لتصبح أكثر انتقائية أو (كما قال بوب زيمسكي) عندما تصبح مركز معلومات للسوق مستثنين بذلك الأقل حظاً كي يعززوا مهمتهم وصورتهم؟!.

ومن الطرق الأخرى التي نخدم بموجبها الصالح العام حماية جودة الخبرة التعليمية التي نقدمها، وضمانها. ومع ذلك يمكن أن تتعرض جودة مشروعنا التعليمي كله للخطر إذا ما فقدنا التركيز على الصالح العام. ورغم أن قاعدة الخصخصة تقوم على رعاية التنافس الأكبر وتغذيته، ومن ثم تحسين الجودة، فإن ذلك غالباً ما يكون مجرّد هراء. إذ إن ما يفعله التنافس غالباً هو تشجيع تسويق المنتجات ورعايته، وليس رعاية الجودة الأعلى. فجوهر التسويق هو المبيعات وتجزئة السّوق. ومن ناحية أخرى، فإن الجودة تتعزّز عندما تتوافر المعلومة الأفضل، وليس عندما تسوّق، لدى الزبون (يتحدث الاقتصاديون الحقيقيون عن تقديم معلومات تامة، ولكني أقبل بمعلومات أفضل). إن التسويق الذي يركز على الكسب الخاص وليس على الصالح العام، يعتمد أساساً على الخداع، فهو يتظاهر بأنه يقدم نوعية جيدة، سواء كانت هذه النوعية موجودة فعلاً أم لا. ربما تكون سيارة BMW أفضل من سيارة هوندا، ولكنها ليست أفضل بما يسوّغ هذا الفرق الكبير في السعر؛ وهذه ليست هي الحكاية التي تعرضها BMW في حملتها التسويقية.

إن الاهتمام بالأقل حظاً وثراءً ورعايتهم، مع ضمان تعليم عالي الجودة هما الطريقتان اللتان نخدم بموجبهما الصالح العام. كما أن تشجيع الانخراط المدني ورعايته، وشحن الناس بالمبادئ الديمقراطية، ورفع مستوى الحياة العامة كلها تعد طرقاً لخدمة الصالح العام. والمسألة هي أن لمفهوم خدمة الصالح العام معنى واقعياً متميزاً في عالمنا، ويدل على أمر مختلف جداً عن مفهوم خدمة الأغراض الخاصة.

فما الذي تنذر به سياسة الدولة وحكومتها كل هذا فيما يتعلق بالتوازن بين الصالح العام والكسب الخاص؟

توحي الأدلة، على المدى القصير، بأن الولايات كلها ستستمر في رد الفعل، كما كانت في السنوات القليلة المنصرمة: أي أن تجمع بين اللامبالاة السليمة

وشيء من الدعم النشيط في تحويل الميزان من خدمة الصالح العام إلى تبني الكسب الخاص. لماذا؟.

أولاً: لأن ذلك أرخص، وهناك حالياً ضغط هائل ضمن حكومة الولاية لتقليص خدمات الولاية لتتمكن الولايات من تقليص أعباء الضرائب.

ثانياً: لأن ذلك يناسب فلسفة الخصخصة التي فازت بثقة عظيمة لدى صناع السياسة في الولايات.

ثالثاً: لأن التعليم العالي أيضاً يحب هذه الفلسفة -في واقع الأمر- في حين أن العديد من القادة في التعليم العالي العام يشجبون بعنف عدم الاستثمار الظاهر في مهمتهم العامة، ومع ذلك فهم يستمتعون بفكرة اكتساب المزيد من الاستقلال الذاتي. فضلاً عن أن كثيرين منهم قد افتتنوا بموارد العائدات غير العامة التي ازداد توافرها لديهم (وبفضلها يستطيعون القيام بأمور ليست عامة).

رابعاً: لأنه سيمر وقت قبل أن نشهد الأضرار الناجمة عن إحجامنا عن دعم الصالح العام. فكما قال آل ييتس (Al Yates) رئيس جامعة كولورادو الرسمية سابقاً «والذي أشرحه الآن، إن تفكيك التعليم العالي كتفكيك سفينة في البحر. إذ يمكن تفكيك السفينة عارضة عارضة وبإزالة أكثر من عارضة يلوح الموت الذي ينتظرنا. وفي النهاية لا تعود السفينة جديرة بالبحر».

هذا بالطبع نذير شؤم، ليس فقط للتعليم العالي، بل لمجتمعنا عموماً. فإن فقدنا رؤيتنا لخدمة الصالح العام، فإن نسيج حضارتنا كله سيتآكل. ومع هذا، ربما لا ندرك ذلك.

على الرغم من وجود هذا الخطر، أعتقد أن المدى الأبعد يحمل نتائج مختلفة وأكثر تفاؤلاً. ويعرف معظم صانعي السياسة في الواقع، الفرق بين الصالح العام والكسب الخاص، ويستحسنون هذا الفرق. فعندما يصل الأمر إلى أن اللهاث وراء الكسب الخاص سيتهدد مقدرتنا على دعم الصالح العام، تدب الحياة في

السياسة العامة ثانية لحماية الصالح العام. ولسوف تتم حماية الوصول إلى التعليم العالي وتحصيله، وسوف تُضمن النوعية. وسوف يُدعم البحث في المصالح العامة. فسواء فعلت ذلك الولايات عن طريق إقامة مؤسسات جديدة كالتي أقامها حكام الولايات الغربية (جامعة الحكام الغربيين)، أو عن طريق الحكم في مؤسساتهم القائمة من خلال نماذج تنظيمية وتمويلية جديدة مبتكرة لم تعرف من قبل، فإني واثق أن الولايات وصانعي السياسة فيها سوف يحمون - في النهاية - الصالح العام الحقيقي.

قال ستان إيكينبيري (Stan Ikenberry)رئيس المجلس الأمريكي للتعليم في خطابه الوداعي لدى تركه هذا المنصب(2001): «ليست المشكلة هي الافتقار إلى الاتفاق على القيم والأهداف الجوهرية، فلدينا إجماع مقبول على نطاق واسع. وفي حين نتفق على هذه القيم والمفاهيم، فإن الأمر يغدو أكثر صعوبة كل يوم لتحقيق التوازن بين ما هو عملي وما هو مثالي: فهل يزيح السوق في النهاية قادة التعليم العالي عن مقعد القيادة؟».

أصاب إيكينبيري، ولكنه ربما خشي المجرم غير الحقيقي. ففي حين أنه أصبح شائعاً لدينا بل ومريحاً لنا نحن العاملين في التعليم العالي أن نلقي اللوم بسبب هذا التحول عن خدمة الصالح العام على الآخرين -وخصوصاً على صانعي السياسة- فإن ما يقوله بوغو (Pogo) يكون صحيحاً تماماً، إذ قال: «لقد التقينا العدو الذي هو نحن». إذ ربما لا يُزاح قادة التعليم العالي عن دفة القيادة، بل ربما هم الذين سيوجهون التعليم العالي في هذا الطريق، وهم يشعرون بالارتياح.

ليست هذه أحجية، على أي حال. فهناك طرق كثيرة لإعادة السفينة إلى مسارها ثانية. ربما لا يكون أحد النماذج هو أن نوحد الخاص بالعام، بل أن نختار الكسب الخاص لخدمة الصالح العام. وربما بفضل سياسة عامة محترفة، يمكننا تحفيز الأعمال الخاصة على دخول شراكات تعليمية أكثر تعاونية، يستطيع

بموجبها الطلبة الآتون من خلفيات أقل حظاً وثراءً تحصيل المال والعلم بآن واحد. وربما نستطيع إقناع القطاع الخاص ليقوم بتطوير أدوات تقويم النوعية السوقية التي تساعدنا على تحسين فهم تعلّم الطلبة.

قال -ذات يوم- هارولد إنارسون (Harold Enarson) المدير التنفيذي السابق للجنة التعليم العالي عبر الولايات الغربية، ورئيس جامعة أوهايو الرسمية، والحكيم الحالي في التعليم العالي الأمريكي: «إن أولئك الذين يحاولون تحقيق سياسة عامة كاملة لا يعيبها شيء، سوف يعانون مصير دونكشوت ذاته - قتال طواحين الهواء - وربما بمفهوم النجاح الخاطئ ذاته في المعركة». واقترح أنه كي ينجح صانعوا السياسة في جلب السياسة العامة، عليهم البحث عن أهداف أكثر تواضعاً، أي إنه يتم إحراز النجاح الحقيقي في السياسة العامة فقط بـ (ترويض ما لا بد منه) هذه نصيحة حكيمة تقدم العون إلينا ونحن نسعى اليوم إلى إيجاد توازن بين خدمة الصالح العام واتباع تخمتنا الحالية بالمكاسب الخاصة للأفراد والمؤسسات على حد سواء.

References

Berdahl, R. O., & MacTaggart, T. J. (2000). *Charter colleges: Balancing freedom and accountability.* Boston: Pioneer Institute for Public Policy Research.

Ikenberry, S. O. (2001, 20 February). *Mission and market: A leadership struggle for presidents.* Plenary session speech, 53rd annual meeting of the American Council on Education.

Newman, F., Couturier, L., & Scurry, J. (2004). *The future of higher education: Rhetoric, reality, and the risks of the market.* San Francisco: Jossey-Bass.

Zemsky, R. (September 1998). A very public agenda. *Policy Perspectives, 8*(2).

الفصل الخامس

الإصغاء إلى الجمهــور

أهي أجندة جديدة للتعليم العالي؟

ديفيد ماتيوس (David Mathews)

يتلاءم موضوع هذا الفصل مع كتاب يعالج مسؤوليات التعليم العالي تجاه الصالح العام. (الإصغاء) يعكس حساسية خاصة لدى التشاور مع الناس، بدلاً من افتراض ما يريدونه ومن ثم تقديم ما تعتقد بعض المؤسسات أنه في مصلحتها. ومع ذلك، ربما يعطي العنوان انطباعاً بأنني سأكتب عن طريقة أفضل لاكتشاف ما يريده الأمريكيون، حتى تتمكن الكليات والجامعات من خدمتهم بصورة أفضل، أي عن تقنية أكثر فاعلية من الاستطلاعات والاقتراعات، أو التركيز على البحث الجماعي. لست فاعلاً ذلك، ولا أريد دعم التوجهات الاستهلاكية التي يمكن أن تكون مشمولة بمفهوم دور التعليم العالي القائل إن هذا الدور في إطار الديمقراطية (يخدم حاجات الناس). لا خطأ أبداً في تقديم الخدمات، ولكني لا أعتقد أنها تلبي المسؤوليات الأكاديمية كلها تجاه جمهور يتمتع بالسيادة. فهذه

الالتزامات تنشأ من طبيعة العمل الذي ينبغي إنجازه من قبل الجمهور كي يمارس سيادته بمسؤولية.

لكلمتي (جمهور أو عام) و(الصالح) طيفٌ واسع متنوع من المعاني المقبولة، لذلك، أرى أن الأسئلة الأولى التي يجب طرحها قبل التحدث عن موضوع الإصغاء وخدمة الصالح العام هي: أي (عام) نتحدث عنه؟ وأي (صالح) نتحدث عنه؟ إن تحديد كيفية فهم التعليم العالي لالتزاماته بالديمقراطية، بالكيفية التي تجيب فيها المؤسسات على هذين السؤالين (ماتيوس، 2000). وفيما سأعرفه بأنه (الالتزام المدني)، تشير كلمة (عام) إلى المواطنة المنخرطة بنشاط في العمل الذي يتطلبه الحكم الذاتي. فأنا أفهم كلمة (صالح) في مجتمع ديمقراطي: هي ما يقرر المواطنون أنه ذو قيمة في حياتهم العامة، وبدقة أكثر، (الصالح) هو ما يخاله الناس أكثر انسجاماً مع ما يعدونه عزيزاً عليهم. أما (العام): (الجمهور) كما أراه، يتألف بفضل هذه القرارات الجماعية والأعمال الجماعية التي تصدر عنهم. وانطلاقاً من هذا المنظور، لا يبدو (الجمهور) كدائرة انتخابية، أو مشاهدين، أو سوق. بل يظهر نفسه ككيان ديناميكي أكثر شبهاً بالكهرباء من شبهه بالمصباح الكهربائي، ويظهر نفسه كمجموعة من التفاعلات أو الممارسات أكثر من كونه مجموعة بشرية ساكنة.

عمل الاختيار

أعتقد أن العمل الجوهري لحكم الذات هو الاختيار. أن تكون حراً يعني أن تكون قادراً على الاختيار، فالقادرون على حكم أنفسهم عليهم أن يتخذوا قرارات جماعية لا حصر لها: أي سياسات ستسفر عن الصالح الأعظم؟ وأي المرشحين لمنصب معين سيكونون أفضل تمثيلاً لنا؟ وأي مشروعات ستحدث أفضل تحسين في مجتمعنا؟ يمكن مخاطبة كل قضية من هذه القضايا بطرق عدّة، بحيث يسهم المواطنون في تقويمها، وليس فقط بشأن ما سيفعلون، بل بشأن الأهم، أيضاً. إن مصير المجتمع الديمقراطي يتقرر بسلامة هذه القرارات.

التركيز على عمل حكم الذات يجعل قضية التزام التعليم العالي بتعزيز الصالح العام التزاماً واسعاً أقل تجريداً. فإذا كان عمل الجمهور يتضمن اتخاذ قرارات جماعية، ما الذي تستطيع المؤسسات الأكاديمية الإسهام فيه -إذاً- للتوصل إلى أحكام سليمة؟ فهل يكفي ببساطة أن يعلموا الطلبة ويزودهم بثروة من المعلومات الواقعية حول قضايا السياسة. التعليم، والبحث، والخدمات ضرورية بالتأكيد، ولكنها باعتقادي غير كافية. ولا ردة الفعل الصادرة عن أي جزء من المؤسسة أو أي مجموعة منفردة (أعضاء الهيئة التدريسية، الطلبة، الإداريون، الخريجون، الأمناء) كافية. وإذا ما أراد التعليم العالي الأمريكي أن ينشط مفهومه للمهمة الديمقراطية وينعشها، لا بد لهؤلاء الفرقاء الغرباء بعضهم عن بعض من أن يجتمعوا كممثلين مدنيين.

ليست القرارات الديمقراطية مسألة اختيار عقلاني فحسب، بل لا بد أن تتعامل مع ما ينبغي أن يكون، مع أمور ليس فيها خبراء. تتطلب هذه القرارات أناساً يفكرون في ما هو ذو قيّمة فعلاً – الحاجات والضرورات التي نشأت نتيجة قرون من المحاولات لتحقيق حكم الذات، ومنها المساواة والحرية-. الصعوبة التي يواجهها الناس عندما يواجهون بضرورة التصرف بطريقة معينة، تجاه مشكلة معينة، في ظروف معينة؛ هي أن ما يتمسكون به من أمور عزيزة عليهم تقودهم إلى استجابات مختلفة. ربما يؤدي أي عمل جماعي لحماية المجتمع من تهديد خارجي، إلى الاعتداء على الحرية الفردية، أو تشويه معايير العدالة. لذلك تسمى عملية اتخاذ القرارات الجماعية، في أكثر الأحيان، (عمل الاختيار)، برغم أن المصطلح الأكثر دقة للتعبير عن هذا العمل هو (التداول أو التشاور المتروي). إذ إن جذور هذا المصطلح (deliberation) اللاتينية تعطينا صورة عن الميزان القديم ذي الذراعين، (المستخدم اليوم شعاراً للقضاء) إنها صورة ملائمة لأن عمل الاختيار يتألف من موازنة خيارات العمل العام المختلفة بإنصاف من جهة، ومع ما يتمسك المواطنون به من أمور عزيزة عليهم من جهة أخرى.

خلافاً لوزن منتج في الميزان حيث يكون في أحد طرفي الميزان وزن ثابت، فإنه عندما يراد اتخاذ قرارات بشأن ما ينبغي فعله، لا بد من تحديد ما في الكفتين عن طريق التأمل والتشاور المتروي. إذ يجب وزن أو تقويم ما هو أثمن في حالة معينة، ومن ثم تكون الصيغة المثلى للعمل قد درست. إن الصراع مع ما يشدنا ويجرنا إليه ما نؤمن به ونعتز، أمر لا بد منه في حكم الذات. علينا أن نقرر ما ينبغي عمله عندما يهدد الإرهابيون بلادنا، أو عندما تقيد التكاليف إمكانية الحصول على الرعاية الصحية، أو عندما تتخلى المدارس عن أطفالنا. إننا غير قادرين على التنبؤ بالنتائج الصحيحة، لأننا غير مطلعين على المستقبل. لذلك، نعد القرارات سليمة عندما نحكم على الأعمال التي نخطط لاتخاذها بأنها منسجمة مع ما نعتقد أنه ذو قيمة. ليس ذلك بالأمر اليسير، ليس فقط لأننا لا نستطيع الإطلاع على المستقبل، بل، أيضاً لأن كلاً منا يضع وزناً مختلفاً لكل ما هو ثمين، حتى ولو قوّمنا كلنا الأمر نفسه.

ولهذا نادراً ما تنتهي عملية اتخاذ قرار جماعي في ديمقراطية تعددية إلى اتفاق كامل. ومع ذلك (عمل الاختيار) الذي يقوم به المواطنون يعطينا حساً عاماً بالاتجاه، أو على الأقل يعطينا صورة عما يريد الشعب عمله أو لا يريد عمله لحل مشكلة ما. يمكن أن تؤدي الأحكام المشتركة والتأملية التي تنجم عن تفكيرنا معاً إلى نشوء ما يمكن تسميته (صوت الجمهور أو الرأي العام) الأكثر تماسكاً من تنافر نغمات المصالح الخاصة التي تملأ الأجواء. ليس ذلك بالإنجاز القليل. من أخطر شكاوى الأمريكيين بشأن النظام السياسي - ومن أسباب قول الناس إنهم لا يثقون بالسياسة وعلومها - هو فقدان التوازن بين المصالح الخاصة والمصالح العامة. وكما يعبر عنه الناس، (حيث تحكم المصالح المالية، ولا يحكم الناس). إذاً لا تعد مسألة ما ينبغي أن يسهم فيه التعليم لتشكيل الحكم العام الشعبي مسألة أكاديمية محضة، بل تغوص إلى أعماق المشكلة في الديمقراطية القاصرة.

دور آخر للأكاديميين

دعني أعيد طرح مسألة إسهام التعليم العالي في اتخاذ القرارات العامة بطريقة تؤكد على إنتاج المعرفة الذي هو واحد من مهمات الجهات الأكاديمية ووظائفها. فإذا كان هناك مسؤول ذو سيادة في مجتمع ديمقراطي ينبغي أن يقرر ما يجب فعله، نسأله أي نوع من المعرفة هو المطلوب؟ هل ستكون الإجابة أكثر وضوحاً ودلالة إذا ما أصغى الأكاديميون بانتباه أكبر إلى ما يقوله لهم المواطنون؟ لا أظن ذلك. إذ يمكن أن ننتج المعرفة التي يحتاجها الجمهور بمجرد الانخراط الديناميكي للمواطنين مع المواطنين. وعلى العلماء إيجاد سبل تنسجم مع عملية إصدار أحكام سليمة (يمكن أن يكون ذلك نوع من أنواع العلم العام). تختلف طبيعة حاجة العامة للمعرفة عن المعرفة الأكاديمية، ومن ثم تختلف عملية توليد المعرفة العامة. والواقع أن كلمة (معرفة) ليست هي الكلمة الصحيحة، فلدى الإغريق مصطلح أفضل عندما كانوا يصفون نتائج تأملات العامة وتفكيرهم بأنها (حكمة عملية) (phrone-sis). وهذه الكلمة تعني ببساطة (معرفة كيف ينبغي للمرء أن يتصرف، أو أن نعرف ما ينبغي عمله). فالحكمة العملية هي الحكمة أو الحصافة التي تنمو من التأمل في الأمور والتفكير فيها، الذي يسفر في النهاية عن قرار. قدم إيسوقراطيس (Iso-crates) أحد أول أوصاف الحكمة العملية عندما فرّق بين (الحكمة العملية)-(phron-esis) والمعرفة العلمية، والفلسفة، والرأي العام. كان إيسوقراطيس يعتقد أن لدى البشر ملكة عقلية يستطيعون استخدامها في اتخاذ القرارات السياسية، أي المقدرة على التمييز بين العمل الحكيم والعمل غير الحكيم (الطائش). ويعبر عن هذه الملكة أو المقدرة بكلمة حكم [(Judgment)إيسوقراطيس 2000].

وبما أن الأسئلة حول ما ينبغي عمله سياسياً يمكن الإجابة عليها بأكثر من طريقة، ومن ثم تتطلب تدريباً على إصدار الأحكام، يجب أن توجه بطريقة خاصة يشترك بموجبها مدى واسع من اهتمامات الناس ومفهوماتهم وتجاربهم. وبعبارة أخرى، تنشأ الحكمة العملية اجتماعياً بفضل التبادل التفاعلي بصورة عالية.

فالتفاعل بحد ذاته عمل تنويري تعليمي حفّز الآثينيين على تسمية حوار تأملي بـ (الحديث الذي نعلّم بفضله أنفسنا). فالحكمة العملية إذاً تتألف من أمور يستطيع الناس معرفتها عندما يجتمعون، وليس عندما يكونون فرادى أبداً.

ورغم العجالة، فإن هذا الوصف لما تشمله الحكمة العملية يبين أن مسألة ما ينبغي أن تقدمه العلوم الأكاديمية والهيئات الأكاديمية للمعرفة المهنية ليس أمراً بدهياً. فالإجابة على السؤال تعد بحد ذاتها تحدياً. وتقديم معطيات موضوعية ومعلومات ذات صلة يخدم بالتأكيد مصلحة الجميع، وكذلك الخبرة المهنية. ومع ذلك لا يمكن استبدالها بالحكمة العملية، ولا يمكن إنتاجها بالطريقة التي تنتج بموجبها (الحكمة العملية): (phronesis).

لم أطرح هذا التحدي كي أتمكن من إعطاء إجابتي الخاصة بي، ولا أعرف إجابة شافية تماماً. على أي حال، أعرف عدداً من الأكاديميين المهتمين بما فيه الكفاية في هذا التحدي، فتصدوا له في سلسلة من المقالات في مجلة (مقايضة التعليم العالي) التابعة لمؤسسة كيترينغ (Kettering). وهي مجلة سنوية تنشر دراسات حالات وتحليلات وأنباءً وأفكاراً حول الجهود المبذولة في إطار التعليم العالي لتطوير مجتمعات أكثر ديمقراطية. وتقترح المقالات، على سبيل المثال، أنه يمكن خدمة التأمل العام على خير وجه إذا ما مارس العلماء ما يصفه إمانويل كنت (Immanuel Kant) بأنه: (التفكير بصوت عال) مع المواطنين الآخرين ممارسة أكثر وأفضل. ومع افتراض أن الحكمة العملية يتم إنتاجها مع الناس، بدلاً من إنتاجها لهم، فإن مفهوم كنت يستحق الاستكشاف.

ومن المثير للاهتمام والفضول بالقدر نفسه أن مقالات حديثة صادرة من أعماق ينابيع المعرفة التي تغذي الأمور الأكاديمية تحوي تضمينات واضحة لممارسة التأمل. مثال ذلك: مقالة كريستوفر سميث[2000] (Christopher Smith) حول التعليل الاستشاري. فهو يصرّ على أن بعض الحقائق أو الوقائع يمكن سماعها فقط. ولنقارن الانطباع الناجم عن رؤية اسم أمك يكتب مع ما يحدث

عندما تسمعها تقول: «هذه أمك تنادي». يعد التأمل العام حوارياً أكثر من كونه منطقياً، وهو استطرادي أكثر مما هو (ممارسة للعقل الصرف). إن قوة الكلمة المنطوقة المتجذرة في الخبرات الجماعية تشكل حكمة عملية.

إذا كان الخطاب العام جوهرياً لخلق المعرفة، فإن الناس يحتاجون إلى ممارسة سيادتهم، ثم يغدو موقع العلماء والمؤسسات في علاقتهم مع تأملات المواطنين حاسماً. وأعني بكلمة (موقع) المكان الذي يشغلونه، والطريقة التي ينتسبون بها إلى التفاعل مع المواطنين. فمجرد الوقوف مصغياً لا يكفي، إذ على المؤسسات أن تقف في مكان يُمكّنها من تيسير ممارسة عمل الاختيار.

النهوض في الممارسة

في العام 2002، دعي معهد الحياة المدنية التابع لجامعة ولاية أوهايو إلى سينسيناتي للمساعدة في التعامل مع قضايا مشحونة عرقياً. وقبل سنة انخرط معهد التنمية الاقتصادية في جامعة أوبيرن، في مجتمع ريفي صغير، سمول تاون (small town)، ألاباما (Alabama) تورط في شبكة من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية الشريرة. لم يذهب أي من المعهدين إلى هذه المجتمعات ليقدم لها معرفة مهنية أو معرفة خبراء. بل ما فعله كل منهما أنه أحيط علماً بفهم تأملات الجمهور وحكمته العملية. فولاية أوهايو ساعدت في تأطير مسألة العلاقات العرقية بحيث تيسّرُ للمواطنين موازنة الخيارات للأعمال التي تقلل من الصراع وتستعيد العدالة. أما أوبورن (Auburn) فقد طرحت أسئلة لاجتماعات المدن. في كل من الحالتين أخذ المواطنون يوجهون بأنفسهم عملية اتخاذ القرارات، وكانت الجامعات مجرد محفز على مثل هذا التفاعل.

كان في سينسيناتي أكثر من 150 منتدى تأملي، تضم نحو 2000 مواطن. بعض الأشخاص تكلم فقط؟ وبعضهم الآخر شرع ينظم كي يعمل. فهل تم التغلب على المشكلات العرقية كلها؟ لا، حتى الآن، كما قال محقق سينسيناتي، لقد طوّر المجتمع إحساساً ومفهوماً أقوى لقدرته المدنية على التعامل مع هذه المشكلات،

ذلك الإحساس أو الفهم الذي انعكس في شعار (ولاية سينسيناني تستطيع). كذلك ظهرت حركة شعبية اسمها (الجار للجار) لمتابعة المنتديات.

هل حققت سمول تاون تقدماً اجتماعياً واقتصادياً دراميا؟ لا، في واقع الأمر، على الأقل ليس حتى الآن. بيد أن هناك الآن منظمة مدنية، تحمل اسم (مشروع تلو مشروع)، قد أخذت تغير بيئة المدينة السياسية والمادية بفضل قيامها بمشروع تلو مشروع. [معهد التنمية الاقتصادية، 2002، باتل (Battle)، 2003].

كذلك، يقوم أعضاء الهيئة التدريسية في أوبيرن بإجراء بحث مطول (Longitu-dinal research) حول ما يحدث في سمول تاون. إنه يلائم ما أخاله (علماً شعبياً). لقد جرى تلقي دراسة الحالة الأولى في مجلس نمو السياسات الجنوبي بصورة جيدة، كما أنه تتم الآن ترجمتها إلى الإسبانية لصالح مؤسسة عبر أمريكا. أثارت النظرة العميقة المتبصرة في النتائج الاقتصادية للحالات السياسية والاجتماعية في مجتمع ما فضول المؤسستين واهتمامهما. وتنتمي دراسة أوبيرن إلى البحث الذي أنجز في الاقتصاد المؤسساتي، حيث تجري دراسة مبادئ التعاون اللارسمي ونماذجه، ومستويات الثقافة، ومعايير السلوك الأخلاقي، لبيان أثر ذلك كله على الابتكار الاقتصادي والتنمية الاقتصادية، إضافة إلى أثره في إنتاج السلع العامة التي تيسّر النمو الاقتصادي [بيركي (Burki) وبيري (Perry)، 1998].

فضلاً عن أن أوبيرن قد طورت معايير جديدة للتحديد والقرار، إذا ما دُرس بحث نموذج سمول تاون للتثبيت في العمل والترقية. وهذا مهم لأنه يدل على الاعتراف بأن العلوم العامة متميزة، وفي الوقت نفسه يدل على الرغبة في إعطائها مكاناً في النظام الأكاديمي العادي.

وبفضل قيام المؤسسات بدور المحفز في ديناميكيات العمل العام، فإنها لا تسهم في صياغة أحكام سليمة متروية مفعمة بالأمل يشترك فيها الجميع فحسب، بل أيضاً تسهم في صياغة الجمهور نفسه. إذ تتحول مجموعة الأفراد

إلى جمهور عندما يبدؤون بالقيام بعمل عام جماهيري. لقد سارت مؤسستا أوبيرن التعليميتان وولاية أوهايو إلى أبعد من مجرد (خدمة الجمهور) إذ أخذتا تساعدان في إيجاد الجمهور أو تقويته، وهو أمر ضروري وجوهري، لأن العمليات الديناميكية التي تشكل الجمهور، نادراً ما تكون في حركة دائمة. وبالعودة إلى القياس الكهربائي، لا يكون مفتاح النور مفتوحاً في بعض المجتمعات، أو يكون التيار ضعيفاً فلا يضيء المصباح.

ليست جهود أوبورن وولاية أوهايو هي الوحيدة في مجال المساعدة في إيجاد حكمة عملية. فهناك أكثر من ثلاثين مؤسسة ومشروع جديدة تربط المواطنين وهم ينفذون عمل حكم الذات. توجد هذه المشروعات في أنحاء البلاد كافة في كل معهد أكاديمي تقريباً، بدءاً من كليات المجتمع إلى جامعات البحث الخاصة. لا تركز المؤسسات كلها على التأمل العام بصورة حصرية. فبعضها مهتم بما يجب أن يسبق احتمال اتخاذ القرار الجماعي وما ينبغي أن ينجم عنه. إذ يجب أن تسبق عملية تسمية القضايا وتأطيرها في مصطلحات عامة، مسألة عمل الاختيار، ويجب أن يتبعها عمل جماعي ثم تقويم، أو تعلّم مدني.

تتم مشروعات بعض المؤسسات ضمن الجامعة، وفي المجتمعات البعيدة في آن واحد. وتهتم الجامعات، حيث أُنشئت، بالمشكلات الموجودة في الثقافة الجامعية وبنوعية المهارات المدنية التي سيكتسبها طلبتها. فجامعة ميامي، على سبيل المثال، تستخدم مداولات الطلبة لابتكار إستراتيجيات لمقاومة سوء استخدام الكحول في المدينة الجامعية في أكسفورد، أوهايو. وتشير تقارير جامعة بوردو (Purdue) التي فعلت الشيء نفسه، إلى انخفاض كبير في المشكلات ذات الصلة بالكحول. وتقوم ويك فوريست (Wake Forest) بإجراء اختبارات لترى ما إذا كانت الخبرة في المداولات العامة والمقترنة بالتعليم الصفي ستؤثر على تشاؤم الطلبة بشأن مقدرتهم على إحداث تغيير في السياسة.

هل الانخراط المدني حركة أم بدعة عابرة؟

تبرز المؤسسات الجديدة كتلك التي في ولاية أوهيو وأوبيرن، ومبادرات الجامعات كتلك التي في ويك فوريست بسبب مفهوم السياسات الديمقراطية الضمني في ما يحاولون القيام به. ومع ذلك، فإن ما يحدث في هذه المؤسسات ليس سوى جزء مما يمكن أن يكون حركة أصيلة لاستعادة مهمة التعليم العالي المدنية وتنشيطها.

ليست المعرفة الجماهيرية في أوبيرن، مثلاً، سوى نمط واحد من البحث الكائن تحت هذا العنوان. لقد دُعيت حديثاً للقاء عدد من أعضاء المجلس الأعلى ومجموعات ذات صلة بالموضوع في جامعات مينيسوتا (Minnesota)، وولاية بنسلفانيا(Penn State)ومؤسسات تعليمية أخرى، حيث كان يتم بحث علم ذي صلة أكبر بالموضوع لسنوات عديدة. والواقع، تُعَدُّ كثير من الأبحاث حول هذا الموضوع، بحيث أعد سكوت بيترز (Scott Peters) كتاباً في هذا الشأن (تحت الطباعة الآن) في جامعة كورنيل (Cornell) وسوف تنشره مطبعة مؤسسة كيترينغ. يعالج بعض هذه الأعمال العلمية الفرق بين الطريقة التي تبدو بموجبها القضايا من منظور خبير أو منظور مهني، والطريقة التي يرى بموجبها المواطنون هذه القضايا، بصورة خاصة. فمثلاً يقوم الدكتور دوغلاس سكتشفيلد(Douglas Scutchfield) في المركز الطبي لجامعة كنتكي (Kentucky) ببحث الفروق في القضايا الصحية بالتعاون مع مجتمع أوينسبورو (Owensboro)، كينتكي.

ربما تشترك مشروعات جديدة في المعرفة الجماهيرية بشيء ما مع التحقيقات في غرض الجمهور من المعارف التقليدية. وتعدّ مقالة كلير سيندر (Claire Synder)، 2000، حول المهمة المدنية للعلوم السياسية، مثالاً على ذلك. كذلك مشروع وليام سوليفان (William Sullivan) حول التعليم المهني في مؤسسة كارينجي (Carnegie) لرفع مستوى التعليم، تعد مثالاً آخر. فلهذه

الجهود نتائجها التي ظهرت حقاً. فبحث جيمس كاري (James Carey) حول دور الإعلام في الحياة العامة، مثلاً، ساعد على تحفيز ظهور حركة اسمها (الصحافة العامة) [منسون (Manson) ووارين (Warren)، 1997]. وعلى الرغم من الجدل القائم في المهنة حول الصحافة العامة، فقد توصلت كل من جامعة كاليفورنيا الجنوبية، وجامعة كارولينا الجنوبية، وجامعة ولاية كينيسو (Kenne-saw)، وجامعة كينتكي إلى رؤية أوثق لدور الصحافة في حياة ديمقراطية.

ما الذي أضافت إليه هذه الجهود كلها؟ هل أضافت شيئاً أساساً؟ هل هي دليل على العودة إلى مهمة التعليم العالي المدنية؟ لدى الحركات الحقيقية عادة معالم تميزها عن الفورات المفاجئة تجاه قضية ما. إنها راديكالية تصل إلى جذر المشكلات، ومنخرطة أكثر من المؤسسات الأخرى في عمل الخير بطرق أفضل. كما أن الحركات الناجحة تنشأ عن التقاء قوى تعطي معنى مشتركاً إلى ما يمكن، بغير ذلك، أن يكون ظاهرة مستقلة لا صلة لها بالموضوع. أما في التعليم العالي فتنشأ التغيرات المهمة بصورة نموذجية عن ترابط الحركات السياسية والاجتماعية خارج الجامعة.

واجهت الكليات والجامعات الأمريكية -في نقاط بارزة من تاريخها- سياسة متيقظة، مفادها أن المواطنين يريدون حكم أنفسهم بأنفسهم. فمنحت هذه المواجهات المؤسسات التعليمية حساً وفهماً سياسياً لمهمتها. حصل ذلك لدى تفجر الثورة الأمريكية تقريباً. كانت كليات المستعمرات تعلّم الولاء والعلوم التقليدية إلى أن جاء رؤساء يتمتعون بحس سياسي مثل إزرا ستايلس(Ezra Stiles) رئيس ييل (Yale)، فشجعوا الطلبة على مناقشة قضايا الاستقلال [تكر (Tucker)، 1947]. وحصل ذلك في عهد جيفرسون (Jefferson) عندما بدأت الهيئات التشريعية تخول الجامعات بإعداد قادة للأمة الجديدة. وحدث ذلك في أواخر القرن التاسع عشر عندما نشأت مؤسسات لاند غرانت لخدمة المواطنين الأمريكيين العاملين في المزارع والميكانيك. كما أن التفويضات الممنوحة لما كان تاريخياً مؤسسات وكليات مجتمع للسود قد ظهرت نتيجة مواجهات مماثلة.

فهل المؤسسات الأكاديمية اليوم على صلة بالمواطنين الغاضبين بشأن حجبهم عن النظام السياسي؟ هل هناك أي صلة بين السعي إلى إيجاد مزيد من الجامعات (المنخرطة)، والجهود المبذولة في هيئات الحكومة والمدارس والمؤسسات المدنية الرئيسة لإشراك العامة في خدمة المجتمع؟ ربما يكون استخدام المصطلحات ذاتها قد جاء مصادفة، أو دليلاً على جعجعة دون طحن. ولا يكون ما يقال في الهيئات السياسية دائماً صدى لما يحدث في المجتمعات الأكاديمية.

قضية في الصميم: هي رد فعل المجتمعات الأكاديمية على الانتفاضة السياسية في أواخر ستينيات القرن العشرين وسبعينياته. ففي العام 1976 الذكرى المئوية الثانية لولادة أمريكا كان الأمريكيون قد شهدوا نجاح حركة الحقوق المدنية حيث وجدت أصوات المرأة والأقليات العرقية آذاناً صاغية في عالم السياسة، وكانت الجامعات تعج بالنشطاء الشباب. بيد أن تقارير مؤتمر القيادات الأكاديمية الذي عقد في إيرلي هاوس (Airlie House)، وفي وارنتن (Warrinton)، وفي فيرجينيا (Virginia) في ديسمبر من العام 1976 أوحت بأن هذا الاضطراب السياسي كان مصدر قلق أكثر مما هو مصدر أمل في كثير من الجامعات [ماتيوز (Mathews) وغيره، 1977].

لقد افتتح تشارلز فرانكل (Charles Frankel) أحد فلاسفة جامعة كولومبيا البارزين المؤتمر بالتعبير عن قلقه بشأن (المساواة الجديدة) التي حفزّت بحث فرص التحصيل والمساواة. لقد تمّ التنافس بين التلميحات إلى جعل التعليم العالي ديمقرطياً (الأمر الذي يعني مزيداً من التأكيد على التعددية)، والملاحظات المتعلقة بأهمية البحث، ومكان الفنون الحرة، وموضوعات أخرى متوقعة (ماتيوز وغيره، 1977). كثير مما قيل اتسم بنغمة دفاعية، مقبولة، وفي النهاية أفرزت الجامعات لتكون هدفاً لهجوم الانتفاضة الطلابية الحديثة. فكان الشعار المطروح في تلك السنوات هو (الصلة) الاجتماعية، وأثارت القلق بشأن تخفيض المستويات

الأكاديمية؛ وهي قضية كبرى لأعضاء الهيئة التدريسية الذين كانوا قد أخذوا يكتسبون مزيداً من السلطة في المؤسسات التعليمية. لقد وصف كريستوفر جينكز (Christopher Jencks) وديفيد ريسمان (David Riesman)، 2002 نتائج هذا التحول في حكومة التعليم العالي المتعلقة بعلاقاته الخارجية، بأنها (ثورة أكاديمية)، وقام آلان وولف (Alan Wolfe) مؤخراً (1996) ببحث هذه الثورة.

وبرغم بعض التعليقات على مؤتمر إيرلي حول التعليم وخدمته للأمة فإن سجلات هذا اللقاء في العام 1976، لم تظهر نشوء حركة باتجاه انخراط مدني أكثر. بل على العكس، إذ أعاد مشاركون في المؤتمر مثل إيرل تشيت (Eral Cheit) الذي كان عميداً لكلية الأعمال في جامعة كاليفورنيا بيركلي -California) (Berkley إلى الذاكرة بما يشبه الحنين، يوم كان التفاعل بين الجهات الأكاديمية والمجتمع أكثر (حيوية ونشاطاً). كرر تشيت أحد مقولاته المحببة إليه، وهي: «لقد نسي المربون أن التعليم العالي عبر تاريخه.. كان حركة، وليس بيروقراطية». [ماتيوز (Mathews) وغيره، 1977].

كان الوضع في سبعينيات القرن العشرين صدام قوى أكثر مما كان تلاقي قوى. إذ كان التأكيد على حماية التقاليد، فكلمة (الراديكالية) كانت سيئة. كان لدى المواطنين مشاعر مختلطة بشأن الجامعة، كذلك كانت مشاعر الجامعة تجاه المواطنين. فما هو الأمر اليوم؟! هل يطرأ أمر راديكالي على الحالات التي بحثت في الكتاب؟ أعتقد احتمال ظهور مشروعات داخلية، قائمة على فكرة أن الجمهور الديمقراطي يعد كياناً ديناميكياً مختلفاً عن جمهور الدائرة الانتخابية أو المستمعين أو المشاهدين في قاعة مسرح أو قاعة المحاضرات. إن تصور وجود مثل هذه الجماعة من المواطنين عبر الممارسات التأملية لما أسماه هاري بويت (Harry Boyte) في العام (1995) (العمل العام) يجعل الناس يبدون كمنتجين للسلع المدنية أكثر من كونهم مستهلكين. كما أن المشروعات التي تفترض إمكانية تكلم المواطنين التأمليين بصوت جماهيري أكثر؛ تعني إمكانية وجود سبل لإعادة

مخاطبة حالة عدم التوازن بين المصالح الخاصة والمصالح العامة التي تعد أساساً سبب إحباط الشعب وخيبة أمله في السياسة.

ما هي آفاق تلاقي القوى؟ إنني مأخوذ بالأنغام الصادرة من داخل المجتمعات الأكاديمية، الصادرة عن علماء الجمهور، والمؤسسات التي تفسح مجالاً لتكوُّن الجمهور، وعن مجموعات الطلبة الذين يخوضون اختيار شكل من أشكال الديمقراطية الأكثر تأملاً، وعن فروع علمية تعيد فحص أهدافها المدنية. كما أنني مصدوم بانفتاحية هذه المبادرات. إن قدرتها على التقبل والتلقي تيسّر إمكانية تلاقي الطاقات المتدفقة من مصادر مختلفة. إذ يُرحّب بكل من يرغب في الالتحاق، فلا يوجد من الحواجز المقيدة إلا قليلاً.

أما القضية الحاسمة عندي فهي هل بالإمكان خلق قضية مشتركة عامة بفضل جهود من خارج الجامعات. فهناك مواطنون مصممون على الالتحاق ثانية بجامعاتهم، فإذا كانت الكليات والجامعات تنظر إلى ما يحدث حولها، فإن المجتمعات الأكاديمية ذات النزعة الديمقراطية ستجد باعتقادي كثيراً من الأمور المشتركة مع الجمهور. فما هي فرص حدوث ذلك؟

الحلقة المفقودة

من هو الذي يحتل موقعاً إستراتيجياً يستطيع تشكيل روابط بين التعليم العالي والمواطنين الراغبين في الالتحاق بمعاهدهم ثانية، والمنظمات التي تحاول الانخراط ثانية بالجمهور؟ ما شأن مجالس الأمناء؟ ولدى قناعتي بأنه ما من مجموعة في التعليم العالي قادرة على تلبية متطلبات الانخراط المدني هذه كلها، فإني لا أستطيع تحميل مجلس الأمناء المسؤولية الكاملة. ومع ذلك يبدو غريباً أن نكتب عن الآخرين، ولا نقول إلا القليل عن أناس هم في مكان مثالي للإصغاء إلى المواطنين، إنهم ممثلو هؤلاء المواطنين. للمجالس تاريخ من المهمات الديمقراطية الجديرة بالذكر. إنه تاريخ يلقي بضوء ساطع على كيفية وصول المؤسسات إلى السلطة المدنية.

لم يمض وقت طويل على الثورة الأمريكية، حتى أخذ مفهوم ضرورة كون الأمناء مواطنين وممثلين للشعب ومسؤولين أمامه، يتحدى التقاليد الاستعمارية لأعضاء المجالس المستقلة والذين يعينون أنفسهم بأنفسهم. وأول حادثة صدام شهيرة وقعت بين هذين المفهومين كانت في العام 1816، حيث مازال الأمناء هم الخلفاء الذين عينوا بأمر من ملك إنجلترا، إذ أراد وليام بلومر (William Plum-mer)حاكم ولاية هامبشير (Hampshire) الجديد - بدعم من توماس جيفرسون (Thomas Jefferson) - أن يضع مجلس داماوت (Damouth) تحت مراقبة الجمعية العمومية للولاية، وأن ينهي سياسة الديمومة الذاتية. وعلى الرغم من أن المعارضات لخطة بلومر قد دُعمت في المحكمة، إلا أن الجيفرسيين ربحوا الحرب في النهاية. فغدت آراء بلومر في مجلس الأمناء هي القاعدة. فأصبح من واجب التعليم العالي أن يخدم الديمقراطية الأمريكية سواء عينت الهيئات التشريعية أعضاء المجلس أم لم تعين. منح جيفرسون هذا الفوز مزيداً من القوة برسالة بعث بها إلى حاكم الولاية يقول فيها: «من السخف الإيمان بأن فكرة كون المؤسسات التعليمية قد أنشئت لتستخدمها الأمة، لا تمسّ ولا تُعدّل.. حتى لو استخدمتها الأمة لتلبية غاياتها». [كرين (Crane)، 1993، ص64]. إذ على الكليات والجامعات في ظل الديمقراطية أن تخدم المصلحة العامة، كما أن مهمة مجلس الأمناء الأساسية هي مراعاة ذلك، والسهر على تحقيقه.

كان دور الأمناء واضحاً أثناء تأسيس جامعات الولايات بموجب نموذج جيفرسون في فيرجينيا. فكان عليهم أن يبنوا هذه المؤسسات من الصفر فصاعداً، وأن يعينوا أعضاء الهيئة التدريسية. وكانوا مسؤولين عن ربط الغايات العامة بالنزعات الأكاديمية كما كان جلياً في حالة حركة لاندغرانت. ففي القرن العشرين، كان الأمناء يقبعون في الخلفية أكثر مما يظهرون، يديرون الأمور من وراء ستار. فهوى بعضهم إلى مستوى الإدارة الصغرى، واستخدموا مواقعهم لخدمة مصالحهم الشخصية بدلاً من خدمة المصالح العامة، وراحوا يشجعون بعض الرؤساء التنفيذيين على انتقاد المجالس لتوجيه (تفاصيل داخلية) هي من

صلاحيات رئيس الجامعة و أعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسات ذات الإدارة الناجحة كلها [سيلارز (Sellars)، بلا تاريخ، ص6]. وكان الأمناء كذلك خصوماً في قضايا رفعها ضدهم أعضاء هيئة تدريسية طردوا من عملهم بسبب ما يمكن عَدُّه الآن الافتقار إلى المنهج المناسب والسبب الكافي. وربحت المجالس معظم قضايا النزاع هذه بين العامين 1894 و1914، ولكن أعضاء الهيئة التدريسية شرعوا منذ ذلك الحين بتحويل ميزان القوى لصالحهم باستخدام مؤسسات جديدة مثل: «الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات» (AAUP).

وعلى الرغم من أن أعضاء المجالس مازالوا يتمتعون بسلطة قانونية مطلقة إلا أن عليهم أن يأخذوا في الاعتبار علاقتهم بجمهور مؤسساتهم الداخلي والخارجي. إذ بدأت حوكمة الجامعة تتحول بصورة متزايدة إلى قضية خلافية. ولم يكن أحد متيقناً من كيفية حلها. فقد اقترح أحد مؤسسي الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات، الأستاذ ماك كين كاتل (J. McKeen Cattel) الجمع بين الجماهير الداخلية والخارجية في نظام حوكمة موحد، وهو أمر له حسناته المهمة حسب اعتقادي. فقد دعا إلى تعاون يشمل الأساتذة والإداريين والخريجين وحتى أعضاء المجتمع الراغبين في دفع رسوم للإنتساب لا أعتقد أن أمماً متحدة كهذه يمكن أن تكون بديلة عن جمعيات الطلبة، وجمعيات أعضاء الهيئة التدريسية، وجمعيات الخريجين وسواها، بل أفكر في أساس مشترك مفيد». بيد أن زملاء كاتل في AAUP رفضوا خطته هذه، واختاروا بدلاً منها منظمة يستطيعون السيطرة عليها [ميتزغر (Metzger)، 1955، ص 198 - 199].

وفي أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين شكل الأمناء تحالفاً حاكماً مع رؤساء جامعات أقوياء، وهيمنوا على التعليم العالي، إلى أن أصبح لأعضاء الهيئة التدريسية اليد العليا في أواخر القرن العشرين. وقد توّج انتصار أعضاء الهيئة التدريسية، كما ورد في دراسة آلان وولف، 1996، بنمو الاعتماد على أولئك الذين يستطيعون اجتذاب الميزانيات الفيدرالية التي كانت آخذة في

التعاظم بوصفها جزءاً من الميزانية. كانت أهمية تَحوُّلِ مهمة التعليم العالي المدنية عميقة وراسخة. فقد نشرت مبادئ (الإنسان المناسب في المكان المناسب)، - كما قال وولف - في المجتمع، عندما أصبحت المؤسسات التعليمية تتصف بالمهنية في هويتها، وبالوطنية في مظهرها. ولم يحتفظ بالتحالف مع المنظمات المجتمعية والمواطنة إلا القليل من كليات المجتمع والمؤسسات الأخرى (وولف 1996).

إن ما يتضمنه تحليل وولف - كما فهمته - ليس إصرار الأمناء على أخذ زمام الأمور من أعضاء الهيئة التدريسية المهتمين بأنفسهم ومصالحهم وغير المبالين بالصالح العام، بل بالعكس، إذ كان العلماء الذين يقومون بمزيد من العمل التعاقدي مؤمنين بأنهم يخدمون المصالح الوطنية بطريقة صعبة ومفيدة جداً. وكان الأمناء مبتهجين بما يقدمه لهم أعضاء الهيئة التدريسية من هيبة وتمويل. وكان عضو الهيئة التدريسية الذي يتفوق ويبدع في بحث الحكومة يعرف ببساطة (العام) و(الصالح) بطرق تختلف عن أولئك الذين طرحوا مفاهيم سابقة للانخراط المدني، ويختلف عن المفهومات التي شاعت في الجامعات في أواخر ستينيات القرن العشرين ومطلع سبعينياته.

وانعكاساً لفقدان الثقة بالمؤسسات السلطوية على نطاق الأمة، واضطرابها بسبب حرب فيتنام التي كانت تزداد اتساعاً، دعا طلبة الكليات في أواخر ستينيات القرن العشرين إلى إلغاء الدرجات و«الجامعات الحرة». ومع ذلك استخدم الجيل الآخر في منتصف سبعينيات القرن العشرين تكتيكات مختلفة، أملاً في أن يجعلوا مؤسساتهم أكثر صلة بالمجتمع. وبانخراطهم أكثر خارج الجامعة في قضايا أوسع مدى أصبحوا أقل مثالية وأكثر واقعية، وأقل تزمّتاً، وأكثر أخلاقية. [شولمان (Schulman)، 2001، ص158]. لم تكن مقترحاتهم راديكالية جداً، وتتمثل في : تنوع أكبر في الكيان الطلابي، وخيارات أكثر في المنهاج، وإيجاد إقامات داخلية، وبرامج سريرية. فاز بعض هؤلاء الطلبة بمقاعد

في مجالس الأمناء، ولكن لم أجد تعليلاً يبين أنهم غيروا توجهات الأمناء.

كثير مما دعا إليه الطلبة في أواخر سبعينيات القرن العشرين يمكن وصفه اليوم بأنه انخراط مدني، ومع ذلك فإن الحركة الطلابية إجمالاً قد فجرّت رد فعل قوياً لاحظته بنفسي. عندما كانت الاضطرابات الطلابية تعج في جامعة كولومبيا، قام العميد جاكس بارزون (Jacques Barzun) 1968، بحظر ما ثبت أنه نعي للحركة في الجامعة الأمريكية. استبعد بارزون شعار الإصلاح (الصلة بالموضوع) بوصفه وهماً، حتى وإن اعترف بأن بعض شكاوى الإصلاحيين كالهجوم على (المنهاج المتحجر) ص 71-72، (74) كانت محقّة.

ما الدور الذي لعبه الأمناء حين كانت هذه التحولات في القوى تحدث داخلياً، وكان الطلبة يطالبون بتغييرات تجعل المؤسسات التعليمية أكثر استجابة للقضايا الخارجية؟ ثلاث صفحات من كتابه للأمناء. وصفهم فيها بأنهم (رجال أعمال) وظيفتهم اجتذاب التبرعات وممارسة الرقابة المالية. كما أن رؤساء الجامعات قد انجذبوا -على ما يبدو- أكثر إلى القضايا الداخلية. فقد ولّت أيام القيادات السياسية والتعليمية القوية من أمثال نيكولاس موراي بتلر (Nicholas Murray Butler) الذي ترأس جامعة كولومبيا من العام1902 حتى العام 1945، إلى غير رجعة. أما الجيل الثاني من رؤساء الجامعات فيصفون حياتهم بأنها (السعي إلى المكتب يومياً) (وولفن 1996، ص55).

هناك اتجاهان واضحان في هذا التاريخ الموجز: الأول: وجود سابقة تبين أن الأمناء كانوا يعملون كوسطاء بين جامعاتهم والمجتمع بوجه عام. والثاني: هو أن برامج مجالس الأمناء في النصف الثاني من القرن العشرين كانت مفعمة بالقضايا الإدارية والمالية بدلاً م ن القضايا الناشئة عن الجمهور ومشكلاته [برينت (Brint) وليفي (Levy)، 1999]. ومع ذلك نجد أن أحد أعضاء مجلس أمناء جامعة ساوث كارولاينا، وليام هبارد (William Hubbard) يشجع جامعته للتعرف بجدية أكثر على قضايا تهم الناس، ويروج لمناقشات مفتوحة، وللإصغاء

إلى ما تسفر عنه هذه المناقشات [براون (Brown)، 2001]. لم يكن هو الوحيد، بالتأكيد. لأن تاريخ مسؤوليات الأمناء المدنية، يوازي تاريخ انخراط الكليات والجامعات المدني، وأرى إمكانية هائلة لربطهما معاً. ويمكن أن يكون أعضاء المجالس حلفاء طبيعيين لذوي النزعات الديمقراطية في مؤسساتهم، قادة المؤسسات الجديدة الذين ذكرتهم، والعلماء من العموم، والإداريون، وأعضاء الهيئة التدريسية المهتمون بنوعية المواطنين الذين سيكون عليها طلبتهم. ومع ذلك تعدّ السابقة الأولى قوية جدا، فاعتقد أنه بإمكان الأمناء موازنة مسؤولياتهم الإشرافية مع مزيد من الاهتمام بمسؤولياتهم المدنية. لقد أدرك بعضهم أن للأمناء التزامات مزدوجة.

أي إرث؟

يراودني أمل بأن المؤرخين، بعد مئة سنة من الآن، سيجدون أن المبادرات المدنية الحالية قد اندمجت فيما هو أكبر. وكلي أمل بأن يثبت ذلك بأن هذه المرحلة هي المرحلة التي عاد فيها التعليم إلى مراسيه. وآمل أن يصبح معنى الانخراط المدني أكثر من مجرد اجتذاب دعم أكبر من المواطنين، أو مجرد تقديم خدمات أفضل. كما أن أملي كبير بأن يتذكر اللاحقون أنه في زمننا بدأت الكليات والجامعات تشكل قضية مشتركة مع نضال الأمريكيين لإيجاد مكان لهم ذي معنى ضمن الجمهورية. فإن حصل ذلك كله سيغدو الذين احتفيت بأعمالهم في هذا الكتاب جزءاً من أكبر الحركات إطلاقاً حركة يعود تاريخها إلى أصول هذا البلد - الحركة الداعية لحكم أنفسنا بأنفسنا في جو من الحرية والعدالة.

References

Barzun, J. (1968). *The American university: How it runs, where it is going.* New York: Harper and Row.

Battle, D. (2003). *Neighbor to neighbor: How people used deliberation to ease racial tensions.* Report to the Kettering Foundation. Dayton, OH: Kettering Foundation.

Boyte, H. (1995, Spring). Beyond deliberation: Citizenship as public work. *Good Society, 5*, 15–19.

Brint, S., & Levy, C. S. (1999). Professions and civic engagement: Trends in rhetoric and practice, 1875–1995. In T. Skocpol & M. P. Fiorina (Eds.), *Civic engagement in American democracy* (pp. 163–210). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Brown, D. (2001). On the role of trustees: An interview with William C. Hubbard. *Higher Education Exchange*, 38–42.

Burki, S. J., & Perry, G. E. (1998). *Beyond the Washington consensus: Institutions matter* (pp. 11–12). Washington, DC: World Bank.

Crane, T. R. (Ed.) (1963). *The colleges and the public: 1787–1862.* New York: William Byrd Press.

Economic Development Institute. (2002). Auburn University shared learning research project: Report of 2001–02 activities and findings. Report to the Kettering Foundation. Dayton, OH: Kettering Foundation.

Isocrates. (2000). Antidosis. In George Norlin (Trans.), *Isocrates* (Vol. 2). (pp. 179–365). New York: G. P. Putnam's Sons.

Jencks, C., & Riesman, D. (2002). *The academic revolution.* New Brunswick, NJ: Transaction.

Mathews, D. (2000). How concepts of politics control concepts of civic responsibility. In T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education* (pp. 149–163). Phoenix: Oryx Press.

Mathews, D., et al. (1977). *The changing agenda for American higher education.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Metzger, W. P. (1955). *Academic freedom in the age of the university.* New York: Columbia University Press.

Munson, E. S., & Warren, C. A. (Eds.). (1997). *James Carey: A critical reader.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Peters, S. (Ed.) (in press). *Realizing the engaged institution: Practice stories of civic engagement and public scholarship in land grant education.* Dayton, OH: Kettering Foundation.

Schulman, B. (2001). *The seventies: The great shift in American culture, society, and politics.* New York: Free Press.

Sellers, J. B. (n.d.). *The history of the University of Alabama: 1900–1935* (Vol. 2). Unpublished manuscript.

Smith, P. C. (2000). The uses of Aristotle in Gadamer's recovery of consultative reasoning: Sunesis, sungnômê, epieikeia, and sumbouleuesthai. *Chicago-Kent Law Review, 76*, 731–750.

Snyder, R. C. (2001, June). Should political science have a civic mission? An overview of the historical evidence. *PS: Political Science and Politics, 34*, 301–305.

Tucker, L. L. (1974). *Connecticut's seminary of sedition: Yale College.* Chester, CT: Pequot Press.

Wolfe, A. (1996, Winter). The feudal culture of the postmodern university. *Wilson Quarterly, 20*, 54–66.

الفصل السادس

الأمانـــة والصالح العام

ريتشارد نوفاك، سوزان ويلر جونسون
Richard Novak, Susan Whealler Johanson

نادراً ما تتضمن المناقشات حول التعليم العالي والصالح العام تحليلاً ذا معنى لما تستطيع مجالس الأمناء أن تسهم به في الجهود الوطنية هذه. في حديث تم مؤخراً مع رئيس كلية ملتزم شخصياً بالانخراط المدني وفي الخدمة، وجامعته تسعى -عن قصد وبنشاط- إلى بناء روابط مع المجتمع المحيط بها، قال إنه لم ير مكاناً لمجلس الأمناء في جهود كليته لخدمة الصالح العام. واستناداً إلى مراجعة المواد المنشورة حديثاً، لم يكن رئيس هذه الجامعة وحيداً في تبني هذا الرأي. فقد أشارت المراجعة إلى أمناء بوصفهم مصادر محتلمة لتمويل الأنشطة الخدمية المجتمعية، ومراجعين للمناهج الجديدة المتضمنة تعلّم الخدمات، وبوصفهم نقاط قوة متوافرة للرؤساء المهتمين في بناء عملية انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في التجديد المدني. كل من هذه الإشارات كانت مختصرة ونادرة -جملة أو أقل- في حفنة من المقالات والفصول والكتب. والاستثناء الوحيد في معالجة المجالس

الحاكمة في بيئة التعليم العالي والصالح العام؛ هو مقالة (إنجاز الوعد بالانخراط المدني) (تشيمبرز وبيركهارد، 2004) . وبما أن هذه المقالة كتبت لجمهور من أعضاء مجالس أمناء بوجه عام، فقد حددت الطرق التي يستطيع بموجبها الأمناء تقديم قيادة ودعم للجهود المؤسساتية كي تخدم المجتمعات والصالح العام. وتعد هذه المقالة واحدة من الاستثناءات الوحيدة في خطاب الثلاثين عاماً حول التعليم العالي والصالح العام.

لمَ هذا؟ لماذا لم يُر الأمناء كفرقاء بارزين في المناقشة الوطنية للانخراط المدني؟ وباستبعاد الأمناء من هذه المناقشة، ما هي الفرص التي فوتها التعليم العالي، إن كانت هناك فرص أساساً؟ هل أقصي عمل المجالس الحاكمة بعيداً جداً عن أهداف حركة التعليم العالي للانخراط المدني لتحقيق إسهامات ذات معنى؟ هل الصالح العام موضوع غير مناسب للأمناء كي يدرسوه، أم هو متجاوز لمقدرتهم على الإسهام في عمل التعليم العالي في هذا المجال أو التأثير فيه؟ يبدي جيمس ددرستاد (James Duderstadt) وفارس ووماك (Farris Womack) في كتابهما (مستقبل الجامعات الحكومية في أمريكا: فيما وراء مفترق الطرق) ملاحظات على البيئة المسيَّسة على نحو عالٍ التي تعمل فيها مجالس الإدارة، خصوصاً مجالس الجامعات الحكومية. ونتيجة لذلك يقولان: إن المجالس «تركز على المرئيات والمسؤولية، أكثر مما تركز على حماية مقدرة جامعاتهم على خدمة حاجات مجتمعهم التعليمية المتغيرة والمتنامية وحماية تلك المقدرة». (2003، ص179). هذا صحيح، بلا شك، فيما يتعلق ببعض المؤسسات التعليمية والمجالس، خصوصاً إذا كانت الظروف في الجامعات أو الولاية ظروف تحدٍّ. ومع أخذ مسؤوليات الأمناء وطبيعة خدمتهم كأعضاء مجالس بالاعتبار، نجد أنهم في الموقع المثالي لتعزيز جهود التعليم العالي لمخاطبة الحاجات العامة، وتحسينها. فبدلاً من تقييد انخراط الأمناء، أو افتراض افتقارهم للاهتمام أو النفع، من المهم أن نسأل ما الذي يمكن إنجازه أكثر باحتواء الأمناء في جهود التعليم العالي **للوفاء بالتزاماتهم في خدمة** الصالح العام؟ وكيف يمكن إنجاز انخراطهم بفعالية أكبر؟

مسؤوليات الأمناء

كي نرى كيف يستطيع أعضاء المجالس الإسهام في العمل الدؤوب الذي يتم من أجل جعل التعليم العالي يخدم الصالح العام، من المهم أن نفهم الدور الذي يلعبونه في حياة كلياتهم أو جامعاتهم. فسواء كانوا في مجالس مؤسسات تعليمية خاصة أم حكومية، كبيرة أم صغيرة، فإن الأمناء متطوعون يتحملون مسؤوليات ائتمانية تجاه المؤسسات التي يخدمونها. فهم يصادقون على الرسالة، ويضعون السياسة، ويشرفون على الأمور المتعلقة بالنوعية الأكاديمية والسلامة المالية للمؤسسة أو للنظام الذي يخدمونه. فالمجالس الحاكمة مخولة بسلطات قانونية لمؤسساتهم بموجب ميثاق الولاية، أو النظام الداخلي، أو الدستور. فهم مسؤولون عن ضمان الوجود الدائم للمؤسسة وخصوصاً في المؤسسات الخاصة، وعن ضمان توافر المنح لدعم المؤسسة وطلبتها بصورة دائمة. إنهم مسؤولون عن توظيف الرئيس التنفيذي ودعمه، وطرده إن لزم الأمر. وهم مسؤولون عن ضمان إنجاز التخطيط الإستراتيجي، وتأمين الموارد لدعم عمل المؤسسة التعليمية. والأمناء كلهم، سواء في القطاع الخاص أو القطاع العام دعاة ومدافعون عن كل ما يتعلق بالتعليم العالي، وهم مسؤولون كجماعة عن ضمان تحمل المشرعين والمجتمعات ودافعي الضرائب مسؤولية استمرار نظام تعليم عال قوي وسليم.

وأخيراً -بل والأهم من ذلك كله- يمثل الأمناء المجتمع الأوسع لدى الكلية أو الجامعة، ويمثلون الكلية أو الجامعة لدى المجتمع. وهم أوصياء على ثقة الجمهور بوسائل شتى. إنهم أوصياء على ثقة الجمهور بوصفهم مجالس أمناء، أكثر من كونهم موظفين حكوميين، يحكمون كلياتنا وجامعاتنا. وهم مسؤولون عن ضمان قيام المؤسسات بخدمة الغاية التي من أجلها صممت هذه المؤسسات، وضمان إنجازها لمهماتها، وخدمة الصالح العام عن طريق إيجاد مواطنين مثقفين يسهمون في إيجاد المعرفة، وفي الحفاظ على الإرث الثقافي. يقوم الأمناء بحماية المؤسسات التي أنشئت لتزويد الأمة بالتعليم ومراقبتها، ويتحملون مسؤولية ضمان عدم استخدام تلك المؤسسات لأغراض سياسية أو دعائية. إنهم مدافعون

عن الحرية الأكاديمية، وحرية الكلام، وفي حين أنهم غير مدربين، بصورة نموذجية، على الحكم في بيئة أكاديمية، ومعرفتهم السابقة بالتعليم العالي قليلة لا تتجاوز خبراتهم التعليمية، فإنهم في الوقت ذاته ينجزون عملاً جوهرياً حاسماً عندما يشكلون جسراً بين التعليم العالي والمجتمع. فهذه مهمة أولية وأساسية لبحث موضوع التعليم العالي والصالح العام.

الأمناء «ملتزمون بضرورة أن يكونوا دائماً يقظين لأولويات ولاياتهم ومجتمعاتهم السياسية والاقتصادية وغيرها، وملتزمين بانخراطهم بنشاط في البحث عن حلول لمشكلات مجتمعاتهم» [جمعية المجالس الحاكمة للكليات والجامعات (AGB)، 2003، ص15]. فعليهم ضمان قيام الكليات والجامعات بخدمة مصالح المجتمع. وهذه مهمة حاسمة فيما يتعلق بالمؤسسات التعليمية العامة التي أوجدتها الولاية لتلبية حاجاتها بطريقة خاصة لا يقدر عليها عمل آخر أو صناعة أخرى. وكما يقول باتريشيا غمبورت (Patricia Gumport): «(تراث الخدمة) فيما يتعلق بالمؤسسات التعليمية العامة يعد تراثاً عملياً بوجه خاص ذا منافع للمجتمع المحلي والوطني والعالمي» (2001، ص86). وتختلف طبيعة هذه الخدمة مع تطور الأولويات وظهور التحديات. تشير جين ويلمان (Jane Wellman) إلى أن لدى الكليات والجامعات أهدافاً مدنية في صميم مهامها، أهدافاً تنعكس في اجتماع أدوار التعليم المدني والخدمات المؤسساتية للمؤسسات التعليمية (199، ص8). هناك تحد يواجه المؤسسات التعليمية التي ينبغي أن تسعى - بالإضافة إلى تلبية الأهداف العامة كتعليم الطلبة وإعداد المواطنين- إلى الانخراط في المؤسسات الخارجية عن طريق تقديم المساعدة؛ كالبحوث التطبيقية، والمساعدة الفنية، وتحليل السياسة، وتهيئة فرص التعليم مدى الحياة. وإنجاز جوانب هذه المسؤولية ومظاهرها يطرح تحديه الخاص به للمجالس الحاكمة. على أي حال، يستطيع الأمناء أن يلعبوا دوراً ثميناً بفضل فهم طبيعة الخدمة العامة، والانخراط المدني في بيئات التعليم العالي، وبفضل توطيد

سياسات تعترف بمثل هذه الأنشطة وتكافئها، إضافة إلى ضمان كون هذه البرامج امتداداً فعالاً وناجحاً لمهمة الكليات والجامعات.

بيئة لأمانة التعليم العالي

تعد بيئة التعليم العالي اليوم مفعمة بالتحديات؛ فقد حلت بعد الانتعاش الاقتصادي في تسعينيات القرن العشرين، أزمة مالية في معظم الولايات مصحوبة بانخفاض ميزانيات التعليم العالي. كما أن المنح المقدمة إلى المؤسسات الخاصة قد تعثرت إلى أدنى مستوى، وتجمدت المنح الفردية لهذه المؤسسات في الوقت نفسه. ووجد كل من له صلة بالتعليم العالي أن الدعم المالي الذي كان يرد من المؤسسات الخاصة والشركات قد وظفت في قطاعات أخرى، في التعليم -K 12على الأغلب. وبما أن الدخل الآتي من رسوم التعليم لا يقترب من تكاليف التعليم الواقعية، كان لهذه العوامل الاقتصادية مغزى مهماً وحاسماً لدى المجالس الحاكمة التي ينبغي أن تتخذ قرارات صعبة للحفاظ على سلامة معاهدهم المالية، وضمان حصول الطلبة الملتزمين بالكلية والمتزايدة أعدادهم على التعليم. وتعد هذه الأعداد المتزايدة مصدر قلق لكثير من المجالس، خصوصاً في القطاع العام، حيث يفترض للقادرين من الطلبة أن يتموا أربع سنوات في التعليم العالي. يكمن (الحظ العاثر المزدوج) في تلاقي انخفاض الدعم المالي للتعليم العالي، وتعاظم الطلبة الساعين إلى التعليم العالي، كما تقول جين ويلمان (2002). وكما تشير ويلمان إلى أنه كلما ازداد عدد الطلبة الذين اقتربوا من سن الجامعة، نشأت ظروف اقتصادية تؤثر بصورة جدية وخطيرة في مقدرة المؤسسات التعليمية على تقديم الفرص المناسبة للتحصيل.

من أكبر التحديات التي تواجه الكليات، والناجمة عن تقلص دعم الدولة للجامعات الحكومية هو: إلى أي مدى ستبقى هذه المؤسسات (حكومية). إذا ما انخفضت مساعدات الدولة المالية، وازدادت الهبات الخاصة والبحوث التي ترعاها الشركات ورسوم التعليم، هل تستطيع الجامعة العامة – وخصوصاً

جامعات البحث العام أو الجامعة الرئيسة - الانخراط في القضايا العامة إلى المدى الذي وصلت إليه سابقاً، وكما يريد ميثاقها الأصلي وتتطلب رسالتها الأساسية؟ أم أن استجابتها إلى قوى السوق ستقودها إلى خدمة مجموعة أضيق وأكثر تجانساً من الطلبة؟ هل ستستمر في الانخراط في مجتمعات ودوائر انتخابية أضعف بصورة منتظمة، أم ستتعاظم عدم استجابتها؟ لقد أدركت بعثة كيلوغ بشأن مستقبل الجامعات الحكومية وجامعات لاندغرانت (1999)، كما أدرك ديفيد برينيمان (David Breneman)، (2004) في مقالته حول الاستقلالية المؤسساتية والخصخصة التي أعدت لجمعية مجالس الجامعات والكليات الحاكمة، مثل هذه المعضلات التي تواجه المؤسسات التعليمية العامة الكبرى.

هناك حالة أخرى تؤثر في التعليم العالي، ومن ثم تؤثر في المجالس الحاكمة، هي المنهجية الاستهلاكية التي يشجبها الطلبة على نطاق واسع، التي أسفرت عن عزوفهم عن دفع ثمن التعليم رغم رغبتهم في المنافع الشخصية التي يجنونها من التعليم. فهناك مطالب للطلبة وآبائهم للحصول على مزيد من الخدمات والتجهيزات في الجامعة، لا صلة لها في غالب الأحيان بالخبرة الأكاديمية. أيضاً، إن هذه المنهجية الاستهلاكية تدفع المؤسسات التعليمية إلى بناء جامعة مكافئة لسباق تسلح ذي مرافق مكلفة، طورت لإرضاء الطلبة المحتملين. لقد أدى ارتفاع عدد المسجلين في الجامعات، وانخفاض الدولار، ودفع الكليات كي تقدم أفضل خدمات وتسهيلات ممكنة إلى زيادات حادة في رسوم التعليم في الجامعات الخاصة والحكومية على حد سواء. يتساءل الناس عن تكاليف التعليم، في الوقت ذاته الذي يطالب فيه الطلبة وأولياء أمورهم بقيمة أعلى لدولاراتهم التي يدفعونها رسوماً للتعليم. هناك عدم صبر عام متزايد تجاه رسوم التعليم، ومطلبٌ متعاظمٌ من المؤسسات التعليمية كي تتحمل مسؤولياتها. والتحق الموظفون في الولايات والموظفون الفيدراليون بالآخرين مسبغين بذلك سمة سياسية على البيئة المحيطة بتمويل الجامعات، وتحديد الرسوم والرواتب أكثر من ذي قبل.

هل ددرستاد ووماك على حق؟ في هذه البيئة حيث يتآكل دعم الدولة للتعليم العالي، ويحدث الاقتصاد المضطرب فوضى شديدة فيما يتعلق بالمنح المقدمة للجامعات والكليات، وتتعاظم المطالب في أجزاء عديدة من الأمة، وتتضاءل ثقة الجمهور في الإدارة المالية للتعليم، هل تركز المجالس تركيزاً شديداً على (المراقبة والمسؤولية) بحيث لا يستطيعون الاهتمام (بحاجات المجتمع التعليمية المتغيرة والمتزايدة) [دررستاد، ووماك، 2003، ص 179]؟ ويأخذ التزامات الأمناء بكونهم جسراً بين الكلية والمجتمع لضمان الخبرة التعليمية لطلبتهم الحاليين، والتزامهم بحماية المؤسسات التي يخدمونها بعين الاعتبار، تكون الإجابة حتماً: «لا». إن بؤرة معظم التحدي الحديث الذي يواجه الأمناء في ولايات مثل كاليفورنيا، وميشيغان حيث تفوق طلبات القبول بانتظام التشبث بقضايا الصالح العام لمدة معينة تكمن في صراعهم لجعل التعليم العالي متيسراً للأعداد المتزايدة لطلبة الأقليات. وكذلك الأعداد المتزايدة لمجالس الكليات الخاصة التي تحاول موازنة الاستثمار الاجتماعي المسؤول مع تحدي المساواة عبر الأجيال. والواقع أن الأمناء في موقع مثالي كي يلعبوا دوراً نشيطاً في جهود التعليم العالي المبذولة لخدمة المجتمع، وذلك بفضل وضعهم التطوعي ومسؤولياتهم عن ربط المؤسسات التعليمية بالمجتمع، وبفضل التزاماتهم الإشرافية والائتمانية، وبفضل وجودهم عند ملتقى القوى المختلفة العاملة حالياً في التعليم العالي.

ما الذي تستطيع المجالس عمله؟

يمكن أن تحدث مصلحة المجالس والدفاع عنها ودعمها فرقاً هائلاً في الأولويات المؤسساتية، كما أن هناك أموراً كثيرة تستطيع المجالس فعلها لضمان قيام الكليات والجامعات بخدمة الصالح العام. ومن بين هذه الأمور في واقع الأمر السلطة الحصرية للمجلس، وغيرها مما يمكن التأثير فيها تأثيراً مهماً بفضل انخراط المجالس فيها.

وضع رسالة المؤسسة التعليمية

يعد وضع رسالة المؤسسة التعليمية من مسؤوليات المجلس. وعلى المجلس أن يطلع على الرسالة بشكل دوري، ليضمن أنها مازالت ملائمة للمؤسسة وأنها مازالت تؤدي وظائف المؤسسة الحاسمة. ففي العقود القليلة المنصرمة وُجدت مؤسسات عديدة مذنبة بـ (انحراف المهمة) بفضل إضافة أقسام، ومراكز، وبرامج شهادات تتجاوز مهمة المؤسسة التعليمية. مثلاً، في سبعينيات القرن العشرين وثمانينياته، أضافت عدة كليات فنون جرت، وبرامج أعمال وبرامج مهنية أخرى. وتبنت مجموعة صغيرة من هذه المؤسسات تصنيف (الكليات الأمريكية الجديدة) ذات الرسائل التي تخلط -عن عمد، وبصورة مثمرة- التعليم الحر مع التعليم المهني، ولكن فيما يتعلق بكثير من المؤسسات التعليمية الأخرى كانت إضافة برامج مهنية ذات تأثير مشتت مازالت ماثلة حتى اليوم. وإدراكاً لمثل هذا الانحراف في الرسالة، ترى المجالس ضرورة مراقبة التمسك بالرسالة والالتزام بها. وبوصف الأمناء مرتبطين بأبحاث التقويم وزيادة إعادة الاعتراف بالمؤسسات التعليمية، عليهم أن يتوقعوا تلقي تقارير عن كيفية تطبيق الرسالة. وبما أن لدى غالبية المؤسسات التعليمية بيانات عن رسالاتها تذكر فيها خدماتها للمجتمع والجمهور عامة، يعد هذا المكان المثالي للمجالس كي تخوض في بحث التعليم العالي والصالح العام. وبما أن مهمة المؤسسات التعليمية هي من صلب صلاحيات المجالس، كما هو معترف به على نطاق واسع، فمن المناسب أن يقوم المجلس بتشجيع التزام المؤسسة التعليمية بخدمة الجمهور من خلال مهمتها ومراقبة ذلك الالتزام.

يمكن تكييف المهمات المؤسساتية عند الضرورة لتعكس حاجات الولاية والمجتمع المتطورة. فعلى المجالس مثلاً أن تنظر إلى اقتراحات إضافة برامج أو برامج شهادات، أو كليات، وتقرر ما إذا كانت هذه الإضافات تستجيب لحاجات الولاية أو الحاجات المحلية، أم هي مجرد انعكاس لمصلحة أعضاء الهيئة

التدريسية. فهل ينبغي إضافة كلية للتمريض، أو توسيع قسم التربية، أو تطوير درجة جامعية في الهندسة؟ فإن كان لا بد من ذلك، يطرح سؤال حول ما إذا كانت البرامج المقترحة متلائمة مع رسالة المؤسسة؟ فإن لم تكن كذلك، فهل يكون الوقت قد حان لإعادة التدقيق في المهمة ووضعها في المسار الصحيح مع برنامج المجتمع أو الولاية؟ وفي حالات الضيق المالي تجد بعض المدارس في الاتحادات المالية عوناً لها في مواجهة الحاجات التعليمية لمجتمعاتها، دون تشويه مهمتها، أو نسف ميزانيات البرامج ذات الصلة لرسالتها. ويمكن أن تسفر الأحاديث على صعيد المجالس عن فرقٍ كبيرٍ في كيفية قيام المؤسسات بخدمة الصالح العام بفضل الالتزام برسالاتها وتطبيقها أو تعديلها عندما يكون ذلك مناسباً.

وفيما يخص المؤسسات التعليمية العامة، من المهم بوجه خاص أن يُربط التخطيط الإستراتيجي المنفذ على صعيد نظام المؤسسات أو الجامعات ببرنامج الولاية الأوسع كما هو مفصّل في الخطط الرئيسة للتعليم العالي أو برامج الولاية الإستراتيجية التي أقرها القادة المنتخبون، فقد حاولت مؤسسات التعليم العالي في ميسيسيبي، وكنتاكي، وكارولينا الجنوبية، وتكساس أن تربط بوضوح أكبر عمل المؤسسات كلها - العامة والخاصة - بمستقبل الولاية كما حددته البرامج العامة في أنحاء الولاية كلها. تحاول هذه الأجندات استخدام خبرة المؤسسات لمخاطبة مشكلات الولاية، سواء كانت تقوية التعليم ما قبل k-12 وتعزيز التنمية الاقتصادية وحاجات القوة العاملة، أم كانت لإدخال مزيد من الطلبة في مسار التعليم. تقدم هذه الولايات أمثلة جيدة على الكيفية التي تستطيع بموجبها أهداف التعليم العالي الشاملة للولاية ضمان كون خدمة المجتمع في طليعة مهمات الكليات والجامعات ومركزها. ومن الأمور الحاسمة أن تقوم المجالس الحاكمة بدور نشط في مثل هذه المناقشات، حيث يستطيعون المساعدة في توضيح حاجات الجمهور، ورفع مستوى مقدرة كلياتهم وجامعاتهم على المساعدة في مخاطبة هذه الحاجات. ودعماً لذلك، يؤكد ماك تاغارت (Mac Taggart)

ومينغل (Mingle) أن أربعة أهداف أولية تستدعي -أساساً- انخراط الأمناء في عملية إنجاز الرسالة العامة لمؤسساتهم، هي:

1. توسيع نطاق الازدهار الدائم ليشمل مواطني الولاية كلهم.
2. توسيع أنظمة التعليم لتيسير الحصول على التعليم ما بعد الثانوي، والتعلّم مدى الحياة للجميع.
3. الاضطلاع بمزيد من المسؤولية لتحسين نوعية الحياة في الولايات وحيث توجد المؤسسات التعليمية.
4. الاشتراك مع المنظمات الاجتماعية والتعليمية لتحقيق أهداف مشتركة (2002، ص 4).

توظيف الرئيس وتقويمه ودعمه:

تعد عملية توظيف الرئيس من أهم مسؤوليات المجالس الحاكمة. فإذا ما تم ذلك بجدارة، وأُلحق بتقويم فعال ودَعْم للرئيس، يمكن أن يؤثر هذا النشاط في المؤسسة لسنوات عديدة في المستقبل. فالمجالس الملتزمة بضمان إسهام مؤسساتها في الصالح العام يمكنها اتخاذ خطوة جوهرية تجاه ذلك بفضل توظيف رئيس ذي خبرة وملتزم بالصالح العام. ويمكن لهذه المجالس أن تضع مواصفات دقيقة للموقع، وقائمة مفصلة للمؤهلات، لتبين بوضوح أهمية الالتزام المجتمعي للمؤسسة ولرئيسها. وبذلك، تؤكد المجالس على القيمة التي تضفيها على التزام المؤسسة بالمجتمع وانخراطها فيه، وتؤكد كذلك على ما تتوقع أن تسفر عنه جهود الرئيس الجديد. وبفضل عملية التقويم السنوية للرئيس، والتي تعد مجرد نشاط قياسي في برنامج المجلس، يستطيع الأمناء إعادة تقوية التزام المؤسسة بخدمة الجمهور من خلال تحميل الرئيس مسؤولية التقدم في هذا المجال. وبفضل تقويم الأولويات الإستراتيجية المتفق عليها بصورة متبادلة،

يستطيع المجلس التأكيد على أهمية إسهام المؤسسة في الصالح العام. وبالمثل، يعد دعم المجلس لجهود الرئيس في هذا الاتجاه أمراً حاسماً في جعل الانخراط المدني أولوية مؤسساتية. ويمكن أن يتخذ هذا الدعم أشكالاً مختلفة، بدءاً بإطراء الجمهور أو تهنئته للرئيس والمؤسسة لما أنجز في هذا الميدان، وانتهاء بالتأكيد المستمر على كون انخراط الجمهور أولوية إستراتيجية.

مناقشة هموم التسجيل، رسوم الدراسة، والعون المالي

تعدُّ المجالس الحاكمة منخرطة على نطاق واسع بقضايا ذات صلة بالتسجيل. ويتخذ ذلك الانخراط، في بعض المؤسسات التعليمية، شكل المصادقة على الخطط الإستراتيجية التي تحدد أهداف التسجيل، والأعداد الكلية، والأهداف المعدّة للتنوع العرقي والعنصري، والمقدرة الأكاديمية للهيئة الطلابية. تراقب بعض المجالس عن كثب تركيبة الصفوف الدراسية الجديدة، ومعدل البقاء في الصفوف، ومجموعات الطلبة، في حين تستقبل بعض المجالس الأخرى المستجدات في الإعداد والديمغرافية. وكجزء من تركيز الأمناء على التعليم العالي والصالح العام، ربما يرغب بعضهم في توجيه أسئلة إستراتيجية حول التسجيل. مثلاً، كيف تعكس نماذج التسجيل في معهدنا مستويات القبول في التعليم العالي ضمن ولايتنا؟ هل وضعنا آليات الدعم اللازمة لضمان نجاح الطلبة المقبولين في مكانها الصحيح؟ كما أن للعون المالي وللرسوم الدراسية صلة بالتسجيل.إذ تصادق المجالس على الرسوم سنوياً، وفي حال عدم انخراطها نموذجياً بالعون المالي، عليها أن تكون مدركة للسياسات الواسعة مثل الحسم المقدر على الرسوم، واستخدامات مساعدات المحتاجين، أو مساعدات المبدعين. إن الالتزام بالصالح العام على صعيد المجلس ربما يشجع الأمناء على التدقيق في تأثير المساعدات المالية، ومساعدات الرسوم الدراسية على مستوى القبول في

التعليم العالي، وربما يكون بحث استخدام المؤسسة للمعونات في دعم المحتاجين أو لمكافأة المستحقين أمراً مناسباً للمجلس. يمكن أن يكون الدافع إلى الأحاديث بشأن التسجيل، والرسوم التعليمية والعون المالي هو التنافس على الطلبة، والسعي وراء مراتب النوعية العالية من قبل الجهات الخارجية، بيد أن ما يرشد المجلس الملتزم بالصالح العام ويوجهه هو الأولويات الأخرى في مخاطبة الحاجات الاجتماعية.

مواءمة الميزانيات مع الأولويات لصالح الخدمة

يمكن أن تكشف نظرة عن كثب إلى أي ميزانية، أموراً كثيرة بشأن أولويات المؤسسة التعليمية. ويعدّ هذا الأمر صحيحاً فيما يتعلق بمؤسسات تستخدم منهجية إستراتيجية لوضع الميزانية، مع ميزانية متعددة السنوات مرتبطة بخطة إستراتيجية. وبما أن المجالس هي المسؤولة عن تصديق موازنات المؤسسات، فهي في الجوهر إذاً تصادق ليس فقط على الخطة المالية، بل أيضا على مجموعة من الأولويات. وكما ذكرنا آنفاً، تستطيع المجالس المهتمة في مخاطبة الصالح العام أن تقرر ما إذا كان العون المالي الرسوم الدراسية مناسبة لمخاطبة قضايا القبول في التعليم العالي.

يمكن أن تطرح المجالس أسئلة تتعلق بالافتراضات المهمة بشأن أنماط التسجيل المستخدمة لتحديد عائدات الرسوم الدراسية. وتستطيع المجالس ضمان احتواء ميزانياتها تمويلاً كافياً للمبادرات في المجتمع الذي حدده الرئيس وأعضاء الهيئة التدريسية بالتشاور مع الولاية والممثلين المحليين للشعب. فمثلاً، هناك عدد من المؤسسات الموجودة في الضواحي تخطط مواردها المؤسساتية المالية لمواجهة الحاجات الاجتماعية الضاغطة، بالتعاون مع الحكومات والوكالات المحلية. وبالمثل، تخصص المؤسسات في مجتمعات أصغر، حيث يمثل التعليم العالي "الصناعة" الكبرى في المنطقة، ويخصص موارد لتعمل مع المجتمع في مبادرات لبناء مقدرة اقتصادية، وتقوية التعليم في مرحلة K-12، وحشد كبير من

الحاجات الأخرى.

وانطلاقاً من الرسالات التي تؤكد التزام المعاهد بالصالح العام، تقوم الكليات والجامعات كذلك بتكريس موارد مالية لضمان اتساع جامعاتهم للحشد الجماهيري من أجل بحث قضايا المجتمع. وفي حين أن هذا لا يعني إنشاء مبان خاصة لهذا الغرض، بل ربما يعني عائدات الإيجارات من المدرجات والقاعات الكبيرة الأخرى، وتكريس مزيد من التمويل لجعل هذه الفضاءات الجامعة للناس سهلة الوصول ومغرية للجمهور.

تعد جامعة بنسلفانيا مثالاً رائعاً على مقدرة المجلس على وضع الانخراط المدني في مركز خططه وعمله مع تعيين الرئيس المناسب، وتطوير رؤية إستراتيجية للمؤسسة والتزام مصادر ملائمة. يبين تشيمبرز وبيركهارد في كتابهما «إنجاز وعد الانخراط المدني» بالتفصيل الطرق التي قادت بموجبها رئيسة جامعة بنسلفانيا جوديث رودن (Judith rodin) ومجلس أمنائها جامعتهم في مبادرات لربط المؤسسة بالمجتمع بفضل إحداث تطويرات في البرامج الأكاديمية وتكريس المصادر المؤسساتية لمخاطبة حاجات المجتمع (2004، ص4 - 5). إن مشروع الجامعة الحضرية الذي أطلقته جمعية المجالس الحاكمة للجامعات والكليات في العام 1995 بيّن أمثلة أخرى على قيادة المجالس والرؤساء في جامعات مثل جامعة لويسفيل (Louisville)، وجامعة إلينوي (Illinois) في شيكاغو، وجامعة ييل (Yale).

تعد التكاليف المترتبة على الكليات والجامعات من صعوبات خدمة المجتمع والتعليم الخارجي. إذ نادراً ما تعطي مثل هذه الأنشطة عائدات من مثل هذه الأنشطة التي تتطلب مع ذلك مصادر مالية وغير مالية. وكما قال جيمس فوتروبا (James Votruba)، رئيس جامعة كنتكي الشمالية: تدار أنشطة الانخراط بالجمهور غالباً من (مراكز التكاليف) وتختلف كثيراً عن الأنشطة المؤسساتية التي تدر دولارات وتعد (مراكز عائدات) (2003). حتى وإن كانت هناك عائدات

ضمنية في الولاية كنصيب لأنشطة الخدمة العامة، فإنه دون دعم مالي خارجي واضح سوف تتبدد المبادرات والحوافز لمثل هذا العمل المهم. ويمكن أن تقدم الحكومة والدعم الخاص عوناً مالياً لانخراط الجامعات، بيد أن مثل هذا العون لا يستطيع الحفاظ على استمرار هذه الأنشطة بعد السنوات القليلة الأولى، ولا يستطيع توسيع نطاق الأنشطة إلى مناطق أخرى بحاجة إليها. إن الالتزامات القابلة للبقاء والاستمرار تأتي من تخصيص المجالس الحاكمة للموارد، ومن قرار واعٍ لمواءمة المال مع الحاجات العامة التي تتحدد نتيجة دراسة متأنية وتشاور مع مجلس المؤسسة وممثليها ومع المجتمع أو الولاية.

المصادقة على سياسات الهيئة التدريسية التي تدعم الانخراط المدني

من العقبات الكبرى التي تعترض انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في المجتمع، سياسات الهيئة التدريسية التي لا تكافئ مثل هذا النشاط، فإذا ما طلب إلى أعضاء الهيئة التدريسية تطوير مكوّنات تعلم الخدمة في مقرراتهم، وكان عليهم، في الوقت نفسه، أن ينشروا بحوثاً علمية ليثبتوا في العمل أو ليرفعوا إلى مرتبات أعلى، فإنهم لا يولون تعلم الخدمة اهتمامهم. وإذا ما كان لدى أعضاء الهيئة التدريسية خبرة يمكن استخدامها في مخاطبة مشكلات المجتمع، وكانوا – في الوقت نفسه– يُنتقدون لعدم تواجدهم في الجامعة لوقت كافٍ، فإن المجتمع سوف يعاني من ذلك. وإذا ما نشر أعضاء الهيئة التدريسية مقالات حول ما أسماه إيرنست بوير (علم النشر)، ولكن أقسامهم تقومهم أساساً بناء على (علم الاكتشاف) (1990، ص 16)، فإن هذا التوتر سوف يدفع أعضاء الهيئة التدريسية إلى البحث عن عمل في مكان آخر. وبما أن الأمناء غالباً يصادقون على سياسات أعضاء الهيئة التدريسية المتعلقة بالتثبيت والترفيع، فإنهم يتشددون في هذه السياسات ليحددوا كيفية دعم جهود الانخراط المدني للمؤسسة بصورة فعالة. وإذا لم تتواءم سياسات الهيئة التدريسية ورسالة المؤسسة وأولوياتها الإستراتيجية، فإن على المجلس أن يشجع مراجعة السياسات، بحيث تسفر عن الاعتراف بالإبداعية الاجتماعية اللازمة ومكافأتها.

مراقبة عملية تقويم تعلُّم الطلبة

تعد المجالس مسؤولة عن تأمين مصادر قوة لكلياتها وجامعاتها، ومن هذه المصادر الجودة الأكاديمية. لذلك، فإن عليها أن تتوقع تلقي تقارير حول تقويم تعلّم الطلبة، وإن كانوا غير منخرطين مباشرة في عملية التقويم العلمي. وفيما يتعلق بالمؤسسات الملتزمة بخدمة الصالح العام، فإن على مجالسها البحث عن مكتشفات التقويم التي تقيس مدى إعداد الطلبة إعداداً جيداً ليأخذوا أماكنهم بين المواطنين المثقفين، وينخرطوا في حل المشكلات الاجتماعية، وبالإضافة إلى تقويم تعلم الطلبة، يمكن أن توسع المجالس نظرتها إلى التقويم المؤسساتي، وتسعى إلى الحصول على معطيات ومعلومات نوعية حول كيفية إنجاز المؤسسة التعليمية لمسؤولياتها المدنية بوصفها مواطنة في المجتمع والولاية.

ويمكن أن تراقب المجالس الخبرات المتعلقة بالمناهج المدرسية، والمناهج المصاحبة والخارجية لتي تجعل الطلبة ينخرطون بمجتمعات هذه المؤسسات. وبموجب ما بُحث في (التقدم إلى الأمام كمشرفين على المكان: دليل لتسيير الانخراط العام في الكليات والجامعات)، (الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات، 2002)، يمكن أن تشمل هذه الخبرات البحث التطبيقي، تعلّم الخدمة، والعمل التطوعي. فمثلاً يمكن أن يدقق مجلس الأمناء في أعداد المنظمات والطلبة وهيئة العاملين والمدرسين المنخرطين بعمل تطوعي في المجتمع. ويمكنهم أن يطلبوا تقارير عن عدد الطلبة المسجلين في الصفوف التي تتضمن تعلم الخدمة، وبحثاً تطبيقياً. ويمكنهم أن يطلبوا تقويمات هذه الخبرات وإشراك قادة أكاديميين -إن لزم الأمر- في مناقشة ملاءمة إضافة متطلبات لمثل هذه الأنشطة للطلبة. حتى وإن لم تكن هناك متطلبات لتقديم التقارير، فإن المجالس الحاكمة ترحب بأي فرصة لمناقشة أهمية الخدمة للمجتمع والعلاقة بين الخدمة ورسالة المؤسسة مع هيئة العاملين والموظفين، وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. بالإضافة إلى أن هذه المناقشات تسهم في الفهم المشترك

لرسالة المؤسسة التعليمية ودورها، فإنها تكشف كذلك ما إذا كان هناك دعم كاف -م الي أو سياسي - لجعل الالتزام المجتمعي فعالاً وذا معنى للمنخرطين في العمل كلهم.

بناء جسور بين الجامعة والمجتمع

من مسؤوليات الأمناء الحاسمة ربط الجامعة بالمجتمع، وبذلك يستطيع الأمناء المساعدة في فهم قيم الآخر وحاجاته. وبإنجاز هذه المسؤولية يستطيع أعضاء مجلس الأمناء أن يلعبوا دورأم مهماً في محاولات المؤسسة الانخراط بالمجتمع. وبما أن أعضاء مجلس الأمناء مواطنون في المجتمع أو الولاية حيث توجد المؤسسة، فإنهم يحتلون موقعاً يؤهلهم لمساعدة مؤسساتهم في تحديد حاجات المجتمع. ويمكن أن يكونوا أداة فاعلة في الحصول على اقتراحات الجمهور المتعلقة بالانخراط المؤسساتي المناسب. إن مجلس أمناء جامعة تينيسي (Tennessee)، - وهو مجلس متعدد الجامعات يضم أربع جامعات - قد ابتكر مؤخراً لجنة للتعليم الخارجي والانخراط بالبيئة القريبة من الجامعة، بهدف مراقبة أنشطة الخدمات العامة المتعددة التي تشترك فيها مؤسساتهم، وفهمها. بمثل هذه الطريقة البنيوية، يستطيع المجلس أن يعرض ذلك الجزء من مسؤولياته لضمان كونه معرضاً للمحاسبة أمام الحكومة، كما يستطيع دور العلاقة مراقبة الأنشطة ذات الأهداف العامة والانخراط المدني، ويمكن مناقشة مثل تلك الأنشطة وتثمينها وتقويمها بوصفها جزءاً من مهمة المؤسسة. وكما يقول ويلمان: «دون شيء من الجهد من داخل التعليم العالي لوضع دوره المدني في جدول المسؤوليات، فإن القياس الجماهيري والسياسي «لنتائج» التعليم العالي سيظل يركز على معايير الأداء التي هي أكثر نفعية» (1999، ص10). ربما تسعى لجان مجالس كهذه إلى إيجاد سبل لإشراك الجامعات والمجتمع في المناقشات، عن طريق دعوة الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، مثلاً، إلى المشاركة في ما يدرسونه، وفي مناقشة الانخراط المجتمعي وخبرات تعلم الخدمة، وفي المساعدة على تحديد فرص إضافية.

وينبغي أن يعد أعضاء المجالس مسؤولين ليس فقط عن مؤسساتهم، بل أيضاً عن التعليم العالي إجمالاً. لذلك، بالإضافة إلى البحث عن طرق لتقوم بموجبها المؤسسات أو الأنظمة الفردية بخدمة الصالح العام، ينبغي أن يدرك أعضاء المجالس مسؤولية التعليم العالي كله في مخاطبة القضايا الاجتماعية المهمة، كتحصيل تعليم بجودة عالية، وإعداد الطلبة للقيام بإسهامات ذات معنى في المجتمع، والتطبيق الفعال للمقدرة العلمية والموارد المؤسساتية على المشكلات الاجتماعية.

يحتل أمناء الكليات والجامعات مواقع تؤهلهم لقيادة مؤسساتهم للتدقيق الواعي في التزام التعليم العالي بخدمة الصالح العام. وينطلق من مسؤولياتهم سيلاً معقولاً من الأعمال والدراسات التي يمكن أن تسفر عن التزام مؤسساتي ذي معنى بالانخراط المدني. وفي حين يواجه الأمناء عدداً من التحديات أثناء تنفيذهم لمسؤولياتهم، فإن هناك مصادر متوافرة لمساعدتهم على فهم كيفية تأثيرهم في إحداث تغيير في مؤسساتهم يؤدي إلى مخاطبة الصالح العام بصورة مقصودة. ليس فقط أن بإمكان مجالس الأمناء أن تقوم بذلك، بل هو واجب عليها ومن التزامات موقعهم. وبوصفهم أعضاء مجالس فإن التعليم العالي والمؤسسة التي يمثلونها، ومواردها كلها أمانة في أعناقهم تجاه المجتمع.

References

American Association of State Colleges and Universities. *Stepping forward as stewards of place: A guide for leading public engagement at state colleges and universities.* (2002). Washington, DC: Author.

Association of Governing Boards of Universities and Colleges (AGB). (2003). *AGB statement on institutional governance and governing in the public trust: External influences on colleges and universities.* Washington, DC: Author.

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Breneman, D. W. (2004). *Are the states and public higher education striking a new bargain?* AGB Public Policy Paper Series, no. 04–02. Washington, DC: Association of Governing Boards of Universities and Colleges.

Chambers, T., & Burkhardt, J. (2004). *Fulfilling the promise of civic engagement.* AGB Priorities, no. 22. Washington, DC: Association of Governing Boards of Universities and Colleges.

Duderstadt, J. J., and Womack, F. W. (2003). *The future of the public university in America: Beyond the crossroads.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Gumport, P. J. (2001). Built to serve: The enduring legacy of public higher education. In P. G. Altbach, P. J. Gumport, & D. B. Johnstone (Eds.), *In defense of American higher education.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

الفصل السابع

الصالح العام والديمقراطية المتنوعة عرقياً

دينيس أونيل غرين، وليام ت. ترينت
Denis O'Neil Green, William T. Trent

يتفق معظم المربين على أن التنوع والديمقراطية مبدآن عالميان تتمسك بهما جماهيرنا، ومجتمع التعليم العالي لدينا، ويعتزون بهما. ومع ذلك تتطلب الديمقراطية مع التركيز على العرق والاثنية دفاعاً قوياً وقيادة كفوءة لجعلها صالحاً عاماً مشروعاً. إن المناقشات الدائرة منذ زمن طويل والمتعلقة بفرص التعليم غير المتساوية، ومعدلات الوفيات، وفرص الاستخدام، والإسكان المتوافر، وتوزيع الدخل والثروة، وسلوك التصويت، تستمر لتلقي ضوءاً ساطعاً على الفروق الملّحة التي تؤثر في مقدرة السكان المهمشين عرقياً وطنياً على الإسهام في مجتمعنا الديمقراطي (مكتب الولايات المتحدة للإحصاء، 2000) فضلاً عن أن الطبيعة المديدة لحالات عدم المساواة هذه، مضافة إلى فهم الناس الخاطئ بأن كل فرد يمارس أساساً الواقعية الديمقراطية ذاتها، تضيف مزيداً من التعقيد على وضع معقد أصلاً. وفي ضوء هذه التوترات الكائنة بين التنوع العرقي/

الاثني والمساهمة الديمقراطية، فإن الكيانات السياسية والاجتماعية الراغبة في تجاهل المؤثرات العرقية الوطنية أو إسقاطها أو التقليل من أهميتها في الحياة الأمريكية تشوِّه، لسوء الحظ خطاب الديمقراطية المتنوعة بوصفها صالحاً عاماً، لذا، انطلاقاً من فهم أن التنوع يتخذ أشكالاً عديدة في مجتمعنا، فإن هذا الفصل يركز على التنوع العرقي/ الاثني بسبب التحديات الحاسمة التي يطرحها التنوع العرقي/ الاثني في وجه مؤسسات التعليم العالي، وفي وجه الأمة عموماً.

إن التحدي الذي تواجهه قيادة التعليم العالي اليوم هو قبول مسؤولية القيادة، ومساهمتها في بناء حكاية وخطاب جديدين، وتطويرهما وتنميتهما بحيث تمكِّن المجتمعات المتنوعة -التي ظلت زمناً طويلاً، وبصورة متكررة مجهولة غير مرئية- من رفع صوتها وإسماعه. وهذا يستكشف بسهولة التأطير الأولي لكيفية قيام التعليم العالي بإعادة توجيه هذا الخطاب، وترسيخه في سياق المهمة المؤسساتية، والانخراط الجماهيري، والديمقراطية الاشتمالية الفردية. وانطلاقاً من مقولة أن القيادة المنخرطة تخدم الصالح العام بفضل إدراكها أن إرث أمتنا العرقي، والفصل العنصري، وإساءة استخدام الحقوق المدنية مازال يعيق الديمقراطية المتنوعة ويكبت خطاب الصالح العام، وتصرفها بناء على هذا الفهم والإدراك، يمكننا القول إن القادة التعليميين يستطيعون -بل يجب عليهم- أن يعيدوا صياغة حكاية الديمقراطية المتنوعة.

نوضح أولاً ضرورة وضع قضايا التنوع العرقي/ الاثني في مقدمة خطاب الصالح العام. وثانياً: بدلالة هذا السياق المتنوع الجديد، نعيد صياغة مفهوم جوانب العقد الاجتماعي ومظاهره، لضمان حصول المجموعات المستبعدة تقليدياً على التقدير والاعتبار اللازمين. وثالثاً: إننا نخاطب الحاجة إلى مواجهة التحديات التي تنسف التنوع العرقي/ الاثني، وتجعل القادة يغسلون أيديهم من قضايا الصالح العام الحاسمة هذه. وأخيراً، نعود إلى تصور قيام قيادة التعليم

العالي بالتعبير عن حكاية جديدة، ووضع مواصفات إستراتيجيات عديدة لرفع مستوى خطاب جديد.

تحولات في التنوع العرقي والاثني: الضرورة الديمغرافية

جُلُّ القادة في التعليم العالي، إن لم يكن كلهم، يعلمون أن مجتمعنا يخضع لتحولات ديمغرافية بدأت تلاحظ في ثمانينيات القرن العشرين [إيسيترادا (Es-trada)، 1988، وهودجكينسون (Hodgkinson)، 1992، وهيسيا (Hisia)، وهيرانور – ناكانيشي (Hirano - Nakanishi)، 1989]. وبفضل معدلات الولادة العالية نسبياً وهجرة غير البيض المستمرة (إيسيترادا، 1988، مكتب الإحصاء الأمريكي، (2000 فقد غلّف التنوع المتزايد في الولايات المتحدة مجتمعنا مؤثراً في اللغة والثقافة والتعليم والاقتصاد والخطاب العرقي [رودريغويز (Rodriguez)، 2003]. وعلى الرغم من حدوث هذه المتحولات في التنوع العرقي/ الاثني، فهل تحتاج هذه التحولات إلى مبدأ جديد أو وجهة نظر عالمية؟ هل يعد افتراضاً سليماً أن يفترض القادة التعليميون أنهم يستطيعون الاستمرار في عملهم كالمعتاد، أو أن عليهم الإسهام في هذه التحولات عن طريق تطوير إستراتيجيات تعترف بتغير النظام الاجتماعي وتفيد من ذلك؟ ربما نقول إن هذه التحولات الديمغرافية بالتوافق مع الفروق العرقية/ الاثنية المتبقية تعطي القادة أسباباً مشروعة للتوقف وإعادة التفكير في مفهومات القيادة والتنوع، والديمقراطية، والصالح العام.

وليس غريباً أن يرد بعض القادة على هذا التحول الديمغرافي بسلسلة من البرامج والمبادرات في جامعاتهم، لتعزيز التنوع الطلابي وتنوع المناخ الجامعي، وربما تنوع أعضاء الهيئة التدريسية وهيئة الموظفين في الجامعة. ومع ذلك ظلت هناك مجتمعات جامعية لم تتبنّ هذه التحولات الديمغرافية، ولم تفعل سوى القليل لتغيير جامعاتها وثقافتها ومناهجها لتعكس هذه التحولات. في مثل هذه الحالات، ينبغي أن تسبق احتجاجات الطلبة، أو الارتباكات السياسية، أو التشريع، انطلاق جهود التنوع. ولا تحظى جهود تنوع كهذه بدعم القادة

التنفيذيين دون حدوث ظروف معاكسة محفزة، إلا في حالات نادرة، ومع ذلك، لا تقلل البيئات الانقسامية التي تبرز منها برامج التنوع هذه من أهمية تلك الجهود أو إسهاماتها في المجتمعات الجامعية والمحلية وعلى صعيد الولاية. وعلى الرغم من مثل هذه الإنجازات لم يعد قادة التعليم العالي يتابعون العمل بموجب الافتراض بأنه لا بد من ظهور الصراع أولاً قبل مخاطبة قضايا التنوع بصورة قوية. إن اتخاذ خطوات استباقية بدلاً من اتخاذ إجراءات تفاعلية، يبدأ من إدراك أن الضرورة الديمغرافية قد أثرت بعمق في مؤسسات التعليم العالي لدينا بأبعاد عديدة، منها رسالاتنا المؤسساتية، وتسجيلات الطلبة، والمناهج الجامعية، والبحوث، وجهود المجتمع الخارجية، ومستويات الانخراط العام.

إذا ما قبل القادة مقولة أن التحولات الديمغرافية العرقية/ الاثنية في بلادنا تتطلب منظوراً جديداً للقيادة والانخراط العام، فإن قضايا التنوع والحساسية العرقية/ الاثنية لن تظل تُحسب من الفئة الثانية، أو تحال إلى موظف في قسم شؤون الثقافات المتعددة أو في مكتب العمل الإيجابي. إذ ليس الهدف هو رفض قوى العرق والاثنية أو تجاهلها أو عدم إدراكها، بل هو الاعتراف بهذه القوى بوصفها ضرورية لاتخاذ القرار، وجوهرية لإقامة علاقات مع الدوائر الانتخابية ذات الامتيازات والدوائر المحرومة منها، وصيانة هذه العلاقات. ومع ذلك فإن المسار الطبيعي التاريخي يبين أن القادة التعليميين يميلون إلى التراجع عن قضايا العرق/ والاثنية، بدلاً من حصر هذه القوى لمساعدة الصالح الأكبر أو الصالح العام. قلة هي المؤسسات التعليمية، مثل جامعة ميتشيغان - آن أربر(Michigan Ann Arbor) كلية التراث (Heritage College)، في واشنطن، وكلية جبل القديسة ماري (Mount St. Mary's College) في كاليفورنيا، وجامعة باري (Barry) في فلوريدا، وكلية بلوم فيلد (Bloom Field) في نيوجرسي، وجامعة ماري لاند - كوليدج بارك (University of Maryland - College Park)، التي بدأت توضح الرابطة بين العقد الاجتماعي، وديمقراطية التنوع الناشئة، والصالح العام. لذلك، قبل أن يتمكن القادة التعليميون من الشروع جماعياً في إعادة صياغة حكاية

ديمقراطية التنوع، عليهم أولاً أن يعيدوا فحص العقد الاجتماعي في سياق مبدأ التنوع.

عقد اجتماعي منقح: تكامل مبدأ التنوع

مازالت صورة البرج العاجي للجامعة تشكل منذ زمن طويل جزءاً من مفهوم العامة لمؤسسات التعليم العالي. لقد منحت هذه المؤسسات التي تتصف بأهمية كبرى في مجتمعنا الذي يتزايد فيه التنوع تقديراً لرغبتها في تقرير مهماتها التعليمية وتحديد أدوارها الاجتماعية. ولكن، مع تغير وجوه الأمة وثقافاتها وقيمها، لا بد من العودة إلى العقد الاجتماعي الضمني الذي يشمل قطاعات متنوعة كما ترى مؤسسات البحث العامة، بما في ذلك أمريكا الموحدة، وأنظمة مدارس K-12، والوكالات الحكومية، والمواطنين بالطبع، وإعادة تقويمه في ضوء هذه الديناميكيات المتغيرة.

إن التفكير في العقد الاجتماعي يوفر نقطة انطلاق في فهم كيفية ربط القادة لمؤسساتهم في عملية الديمقراطية المتنوعة أو الدفاع عنها. تعمل مؤسسات البحث العام، خاصة، ضمن مجتمعنا الحالي بطرق مهمة عديدة:

1. إنتاج معرفة جديدة.
2. تثبيت المعرفة وتفعيلها.
3. تعليم المواطنين وتربيتهم.
4. منح شهادات خبرة تعليمية لدخول الحياة المهنية [لوينثال (Lowenthal)، 1975 - مبير (Meyer)، 1976].

وعلى الرغم من أنه بإمكاننا إبراز طرق عدة، خدمت بموجبها مؤسسات التعليم العالي العامة بكفاءة في هذه المجالات المتنوعة، فإنه بالإمكان، أيضاً، عمل المزيد لتحسين هذا التقدم وقبول الديمقراطية المتنوعة التي تشمل المزيد من

الأقليات العرقية، والاثنية. وبفضل تنقية مظاهر العقد الاجتماعي وجوانبه في إطار التنوع، فإنه يمكن الإتيان بالمجموعات السكانية السابقة التي كانت مهملة تقليدياً إلى الواجهة لتبادر خطابها وتبتكر مقاييسها التقويمية التي تعترف بمنظوراتها وتتبناها.

إنتاج معرفة جديدة

في عصر المعرفة الحالية، عصر الاقتصاد والمعلومات، تعد عملية إنتاج المعرفة من الأولويات العليا، وذات قيمة كبرى. تلعب مؤسسات التعليم العالي دوراً حيوياً في إنتاج معرفة جديدة لها إمكانات تقديم المعلومات وتحويل التفكير والمواقف والسلوك. فبحثٌ هذه هي طبيعته، يحدث تأثيراً في المجتمع الجامعي، والمجتمع الخارجي بما في ذلك أمريكا الموحدة والوكالات الحكومية ونظام K-12 التعليمي. ومع ذلك -بغض النظر عن هذه الإمكانية الكبيرة- فلا يضمن إنتاج المعرفة أن تنتفع الجاليات كلها -وخصوصاً الأقليات العرقية/ الاثنية- من هذه المعرفة. وعلى الرغم من أن التعلُّم العالي قد رفد المجتمع كثيراً بفضل الاكتشافات العلمية، فإن عملية الاكتشاف في هذا البلد قد أضرت مجتمعات الملونين مثل: دراسة مرض زُهري التسكيجي (Tuskegee)، وتجارب حبوب بورتو ريكو (Puerto Rico) للتحكم بالمواليد. كما توجد نظريات مهمة جداً في علم الاجتماع، تطورت عن دراسات أخذت عينات من السكان البيض الذكور فقط. وعلى الرغم من افتراضنا أن إنتاج المعرفة عملية موضوعية بعيدة عن التمييز والغايات الشخصية، فإن القواعد الثقافية والمواقف والقيم تتخلل المشروع كله. فالتنوع العرقي/ الاثني والقيم والبيئات السياسية تسهم في صياغة العلوم الاجتماعية والإنسانية (مجلس البحوث الوطني، 2002). وبذلك فإن المسائل البحثية والموضوعات المدروسة والتحاليل الكمية والكيفية والبيانات الناجمة عنها قد أسهمت في تهميش مجتمعات الأقلية، وجعلت منهم حالة مرضية، غير

مثقفين، عاجزين ثقافياً، عنيفين، وغير أمريكيين أساساً، بدلاً من كونهم مواطنين أمريكيين مرنين تجاه الحواجز الاجتماعية الاضطهادية والاقتصادية والسياسية. إن نهج الاكتشاف الذي يديم المعرفة التي تشكل خبرات السكان المتنوعين عرقياً/ اثنياً، وتحط من شأن خبراتهم هذه، لا تعزز حركة في اتجاه ديمقراطية متنوعة، بل تيسر استمرار الوضع القائم في عزل تلك الأقليات غير الممثلة، وبقاءها منفصلة عن المجتمع، ولا تشكل جزءاً (لا يتجزأ) من المواطنة الديمقراطية. ولمواجهة الوضع الراهن السائد، تستطيع الكليات والجامعات تأمين فضاءات قانونية، حيث تستطيع مفهومات البحوث التنافسية لمجتمعات الأقليات تحدي بعضها بعضاً، خصوصاً حيث تبدو البنية الفكرية لبيئة مجتمعية متجانسة خاطئة وضارة.

موثوقية المعرفة

يرتبط موثوقية المطالب المعرفية ارتباطاً وثيقاً بإنتاج المعرفة. فالمطالب المشروعة في سوق الأفكار تعطي وزناً أكبر في مناقشات السياسة العامة والحوارات السياسية والقانونية التي تؤثر في صياغة القوانين والسياسات المؤسساتية وبنى الحوكمة. كما ترتبط مسؤولية الموثوقية من مطالب المعرفة بمسؤولية المحاسبة على الرسائل التي تتضمنها مطالب المعرفة. وتتواصل مطالب الرسائل والمعرفة الموثوقة مع الجامعات والمجموعات السكانية التابعة لها، حيث تُعزِّز الجاليات الملونة أو تُهمِّش. وتشرح أسطورة الأقلية النموذجية من الأمريكان الأسيويين هذه النقطة شرحاً جيداً. وفي حين أن هناك من يعزو الخصال الإيجابية إلى الأمريكيين الأسيويين، هناك أيضاً من يعزو الخصال السلبية إلى الأمريكيين الأفارقة، والأمريكيين من المواطنين الأصليين، والأمريكيين المكسيكيين. تتابع هذه المجموعات الأربع، على أي حال، نضالها من أجل المشاركة الكاملة ضمن مجتمعنا الديمقراطي. عندما تؤكد المؤسسات أو لا تؤكد مطالب

المعرفة والرسائل الموافقة لها، يكون الجمهور جاهزاً لقبول الموثوقية للمفاهيم التي إما أن تبعدنا كثيراً عن المجتمع التعددي، أو تقربنا أكثر من الديمقراطية التي يشارك فيها المواطنون كلهم. وبافتراض وجود مسؤولية حيوية لموثوقية المعرفة، ينبغي أن يعترف التعليم العالي بأخطائه ونقائصه في تثبيت مطالب المعرفة ورسائلها التي تعزز العزل أكثر مما تعزز دمج المواطنين جميعهم.

تعليم المواطنين

يُعدُّ دور تعليم المواطنين لمجتمع ديمقراطي حاسماً لتثبيت القيم والقواعد التي تقدر أسس مبادئ المشاركة في تلك الديمقراطية ذاتها. ففي الماضي غير البعيد كان قانون الأراضي يسمح بالفصل بين المدارس، في المراحل الابتدائية والثانوية وما بعد الثانوية. فالأنظمة القائمة والشرعية تخلّد الفروق بين أنظمة المدارس والمؤسسات التي تخدم أساساً أكثرية الطلبة مقابل الأقلية منهم. إذ هناك فروق بين المصادر، ورواتب المعلمين، والتسهيلات، والتمويل. مع نفاذ قرار براون مقابل مجلس التعليم (Brown V Board of Education) الصادر عن المحكمة العليا الأمريكية في العام 1954 ترسخت عقيدة (منفصل ولكنه متساوٍ) معطياً الأمريكيين الأفارقة وغيرهم من المجموعات الأخرى أملاً في جني المنافع الكاملة للتعليم العام كأقرانهم البيض، والاعتراف بهم كمواطنين أمريكيين حقّاً. ومع ذلك، بعد نصف قرن ظلت مدارس وكليات وجامعات عديدة متمايزة عرقياً، يسودها البيض أو السود أو الأمريكيون اللاتينيون. وعلى الرغم من أن قانون براون (Brown) مهّد الطريق للمؤسسات التعليمية المختلطة، فإن تكامل الأفراد من مختلف الخلفيات العرقية/الاثنية واندماجهم ظل هدفاً بعيداً.

لا تزال المؤسسات في مرحلة ما بعد الثانوي، تعلّم حتى الآن أفراداً في بيئات متجانسة عرقياً ووطنياً. وبرغم وجود بعض المنافع في التجانس، إلا أن التنوع لغة وثقافة، ووجهة نظر عالمية، وانتماءً سياسياً، ودينياً، وعرقياً، ووطنياً يسهم في تقدم المجتمعات التعددية الحرّة. إن تغيير المنهاج بين المؤسسات التي شرعت

بتوليد هيكل طلابي، وهيئات تدريس وإدارة متنوعة وبصورة متزايدة، لتزويد الطلبة بفرص واسعة ليتعلموا المواطنة والديمقراطية من منظورات وخبرات تنافسية يُعدّ معركة صعبة لا بد من الفوز بها. لقد كان لمؤسسات عديدة جولات في هذا الميدان [موسل (Musil)، وغراسيا (Gracia)، وموسى (Moses)، وسميث (Smith)، 1995]، ومع ذلك، فلتعليم المواطنين الديمقراطية المتنوعة، فإن ذلك يتطلب التحدي ليس فقط التنبه للبيئة الجامعية المختلطة عرقياً ووطنياً، بل يستدعي كذلك مخاطبة الطبيعة الإقصائية للمنهاج الذي يرفع مستوى وجهات نظر عالمية معينة، في حين يتم حرمان المجموعات المهمّشة تاريخياً من حقها في رفع صوتها والتعبير عن نفسها [بانكس (Banks)، 2000]. إن عدم الالتحاق بهذه القضايا ومعالجتها يعيق تقدم الديمقراطية المتنوعة التي تُثمن في إطارها وجهات نظر عديدة، وتزيد المناقشات ثراء، والعملية الديمقراطية غنى، والصالح العام نمواً.

منح شهادات للخبرات التعليمية

مازالت بعض المؤسسات التعليمية تتبع نظام الطبقات الهرمي بين أغنياء وفقراء، وتحافظ عليه في القرن الواحد والعشرين، في مجتمعنا. وفي حين أن هناك مؤسسات، مثل كليات المجتمع التي تيسّر سبيلاً مفتوحاً للتحصيل أمام أولئك الساعين إلى فرص تعليمية في مراحل ما بعد الثانوي، هناك مؤسسات عامة انتقائية تمنح وثائق اعتماد لمن يدخلون ميادين مهنية -كالقانون، والأعمال، والطب، والعلوم الأكاديمية- كي يتاح لهم الدخول إلى طبقة أعلى من المجتمع، إلى طبقة تتطلب مجموعة من الخبرات الفريدة التي كان من المتوقع أن تنشئها مؤسسات التعليم العالي وتفعّلها [براون (Brown)، وبوك (Bok)، 1998]. وبما أن التنافس يزداد، وبما أن الحقول المهنية مازالت تتطلب درجات جامعية متقدمة أو نهائية، فإن أهمية الحصول على وثائق اعتماد تشهد أن الطلبة قد خضعوا إلى مجموعة خاصة من الخبرات التعليمية المتنوعة ستغدو أكثر بروزاً وأهمية، طالما استمر التركيب الديمغرافي العرقي/ الاثني للأمة في التحول.

ومع ذلك ليس منح الشهادة محصوراً فقط في تزويد الأفراد بشهادات لمصلحتهم الشخصية، بل أيضاً لتخدم في الوقت نفسه مصلحة المجتمع الكبرى. يعترف قادة المؤسسات التعليمية أنه ينبغي أن ينتفع من هذه العملية كل من المجتمع المتمتع بامتيازات، والمجتمع الذي لا يتمتع بالخدمات اللازمة. فضلاً عن أن منح شهادات بالخبرات التعليمية التي لا تتضمن مبدأ التنوع تضر بالخريجين وبالمجتمعات التي يهدفون إلى خدمتها، لأن هؤلاء الخريجين قد أتموا برنامج شهادة دون خبرات أو كفاءات جوهرية للعمل في مجتمع تعددي. أما الخبرات التعليمية التي بنيت بحيث يتعلم طلبة الأقلية وطلبة الأكثرية معاً الكفاءات متعددة الثقافة، فإنها على الأرجح تحسن وضع الأفراد ومجتمعاتهم والصالح العام. بيد أن تجاهل الكفاءات وضيق نطاق الشهادة بحيث ينتفع طلبة الأكثرية والمجتمعات ذات الامتيازات، يؤدي إلى استمرار وجود الفروق بين الأغنياء والفقراء وترسيخها.

وباختصار إن عملية إنتاج المعرفة وتفعيلها، وتربية المواطنين وتعليمهم ومنح شهادات خبرات تعليمية، تُعدُّ وظائف تسهم بفضلها جامعات البحث الحكومية في المصالح الحكومية. ومن المحتمل أن تستطيع هذه الوظائف مساعدة المجتمع بطريقة أكبر إذا ما كانت الضرورة الديمغرافية جزءاً لا يتجزأ ومكوناً مرشداً يستخدم كوسيلة تساعد في بناء ديمقراطية متنوعة. وكما يبين البحث المذكور أعلاه، إذا ما ابتعدت هذه المهمات عن توجيه مبدأ التنوع الذي يعترف بالتحولات الديمغرافية للبلد، وبنمو تنوع الجماهير، فإن المؤسسات التعليمية ذاتها التي يُتوقع منها أن تقود إلى بناء التنوع والديمقراطية، تؤدي إلى عرقلة هذا البناء وإعاقته بدلاً من الدعوة إليه والدفاع عنه. أما فيما يتعلق بتلك المؤسسات ذات المهام الواضحة في تبني التنوع العرقي/ الاثني مع قادة ينشّطون علناً التنوع في دوائرهم الداخلية والخارجية، فلسوف يواجهون معارضين وتحديات متصاعدة تهدف إلى التقليل من أهمية استخدام مبدأ التنوع.

مواجهة التحديات التي تعيق تكامل مبدأ التنوع

عندما يبدأ قادة التعليم العالي بتوضيح أهمية قبول ديمقراطية متنوعة عرقياً وطنياً، ويحددون معالمها بوصفها أمراً ضرورياً لمصلحة المواطنين والديمقراطية ورفاههما في المستقبل، ينبغي أن يكون القادة مستعدين لمواجهة دوائر انتخابية يؤمن مواطنوها بمبادئ مناهضة، ولديهم مصالح منافسة تتحدى مفهوم أخذ عامل التنوع العرقي/ الاثني دائماً بالحسبان. إن حوار العمل الإيجابي الذي جرى في تسعينيات القرن العشرين يبين ثلاث وجهات نظر عالمية على الأقل تشجع سياسات مخاطبة قضايا العدل الاجتماعي وضمان الحياد العرقي/ الاثني، أو تأخذ بالحسبان أهمية التنوع العرقي [غرين (Green)، 2004]. وفي حين أن معسكرات العدل الاجتماعي والتعامي عن اللّون ترسخ مواقف استقطابية، يأخذ معسكر التنوع موقفاً وسطاً بقوله إنه لا بد من أخذ التنوع العرقي/ الاثني بعين الاعتبار بفضل ما له من منافع وفوائد (الجمعية الأمريكية للبحوث التعليمية، وغيرها، 2003). ومع ذلك يواجه معسكر التنوع مقاومة. ونتيجة للمقاومة القانونية والسياسية [مثل غراتز (Gratz) جامعة ميتشيغان مقابل بولينغر (Bol-linger)، وهوبوود (Hopwood) مدرسة القانون في جامعة تكساس مقابل تكساس (Texas)، واقتراح كاليفورنيا 2001، ومبادرة واشنطن 2000]، يقوم القادة التعليميون الذين يوافقون نظرياً على التنوع، بتعزيز التنوع عندما يكون ذلك ملائماً، ويتراجعون عندما يبدو ذلك انتحاراً سياسياً. ومن الأمثلة الحالية على التراجع: تلك المؤسسات التي غيّرت شروط انتفاع طلبتها من الخدمات التي كانت تستهدف تقليدياً الطلبة غير الممثلين، كما أن جهودهم للتأثير فعلاً في عملية حشد الأقلية والاحتفاظ بها قد فترت بسبب تهديدهم بالمقاضاة [سميث (Schmidt)، 2003] فإذا لم يقف المربون البارزون في المؤسسات الريادية إلى جانب طلبة الأقلية المحرومة من الخدمات اللازمة، فمن يقف إذاً؟!.

مازال قادة عديدون بمن فيهم مسؤولون حكوميون، وتنفيذيو شركات، ومحامو مجتمع يقلصون الاستثمارات اللازمة لتعليم طلبة الأقلية من السكان المحرومين من الخدمات. ولا تزال الأسئلة تبرز بشأن أهمية تحول الديمغرافيات، وكيف ينبغي خدمة العامة في ضوء هذه التغيرات. ومع ذلك يواجه قادة التعليم العالي تحدٍّ بضرورة الانخراط في الجماهير التي يتوقعون خدمتها كلها، وإن يكونوا مستجيبين لها ومسؤولين عنها. على أي حال، يسمح القادة التعليميون بأساطير التنافر بين التنوع العرقي/ الأثني ومفهومات التفوق التعليمي التقليدي، لتجنبهم الممارسة في إطار مبدأ التنوع. هذه انقسامات زائفة وحجج وهمية يجب أن تُنبذ، ولكن قادة التعليم الذين يحتلون المواقع العليا مازالوا ينطلقون من خرافات فضح زيفها البحث التجريبي [تشانغ (Chang)، وويت (Witt)، وجونز (Jones)، وهاكوتا (Hakuta)، 2003]. وللتحصن ضد هذه الأوهام -أثناء سعينا الحثيث لمخاطبة الصالح العام- هناك مبادئ ثلاثة تساعدنا في إبقاء القادة متمركزين بعيداً عن المصائد الأسطورية، هي:

1. الاحتوائية (الشمولية)، تبرز من التغيّر.

2. التفوق ينمو ويزدهر في بيئة متنوعة.

3. الدوائر الانتخابية تساعد في تطوير ديمقراطية التنوع وتنميتها.

الاحتوائية (الشمولية) تبرز من التغيّر

عندما يتطور النقاش بشأن الديمقراطية المتنوعة، فإن تدقيقاً أوثق للممارسات الإقصائية مقابل الممارسات الاحتوائية يكشف ميول مؤسسات التعليم العالي لإدارة برامج، وفرض سياسات تتابع إقصاء مجموعات عرقية/ أثنية معينة غير ممثلة، أو تهميشها. فمثلاً، في أيام الصعوبات المالية، فإن أول ما يتم إبعاده هو البرامج والخدمات التي تدعم التحرك باتجاه الاحتوائية والتنوع، اللهم إلا إذا فرضت الإرادة السياسية حماية مثل هذه البرامج وتمويلها. فضلاً عن أن

البرامج، والتمويل، والسياسات التي تعزز تقريظ الديمقراطية المتنوعة والاحتواء تعيش في حالات عديدة معزولة، بعيدة عن الأولويات الأساسية للمؤسسة. إذ تعد ببساطة أفكاراً ثانوية لا تخطر بالبال إلا متأخرة. وعلى الرغم من أن مؤسسات التعليم العالي تقدم خدمات شفوية لأهمية التنوع، لكن هذه المؤسسات ذاتها تفتقر إلى خطط شاملة ترشدها إلى سواء السبيل. وفي حين أنه من الشائع أن يكون لدى المؤسسات التعليمية خطط إستراتيجية أو مالية، نجد أن خطط التنوع لديها (مفقودة عملياً) [مديرو كليات المجتمع، اتصالات شخصية، 21 فبراير، 2003]. ومع ذلك إن وجدت خطة من هذا القبيل فإن تطبيقها يحتاج إلى تعديل، تحدياً للأمر الواقع.

إن تحدي الأمر الواقع يحتاج إلى قدر كبير من الإرادة السياسية، ودعم من الطلبة، وأعضاء الهيئة التدريسية، وهيئة الموظفين في المؤسسات التعليمية، والخريجين، وغيرهم ممن يرون مقرر التغيير تحدياً لتقاليدهم الإقصائية التي تحظى بقيمة عالية لديهم. فهناك دائماً أخذ ورد بين الطرق القديمة والجديدة. تتجلى الممارسات الإقصائية على صعد الجامعة كلها بما في ذلك معايير القبول، وما يعرض من المناهج ومتطلباتها، وتعيينات أعضاء الهيئة التدريسية، والبحث في سكان معينين ومشكلات اجتماعية معينة، ومشروعات مجتمعية. ومع ذلك، ينبغي ألا تعيق هذه التحديات القادة التعليميين عن القيام بالتزاماتهم بخدمة الصالح العام، بفضل توطيد تقليد احتوائي مقابل الحفاظ على الوضع الراهن الإقصائي. ويطلب، بوجه خاص، من المؤسسات الحكومية - سواء كانت كليات مجتمع، أو كليات رائدة، أو كليات مدة الدراسة فيها أربع سنوات، أو كليات شاملة- أن تدرك أنها لا تعمل بصورة مستقلة، بل تعتمد على غيرها بطرق حاسمة مهمة. فخلافاً للمؤسسات التعليمية الخاصة، يتوقع من المؤسسات التعليمية الحكومية أن تخدم دوائر انتخابية متنوعة. وبذلك تفرض المؤثرات

الخارجية ضغطاً لصالح برنامج أو آخر (مثل العدالة الاجتماعية، أو التنوع العرقي/ الأثني، أو التعامي عن اللون) لأسباب كثيرة جداً. إن المهم فيما يتعلق بالوضعية غير الاستقلالية للمؤسسات التعليمية الحكومية هو احتمال التغيير نتيجة ضغط خارجي. فبأخذ الإرث التاريخي والوضع الراهن الإقصائي الذي يتخلل كثيراً مؤسساتنا العامة، بعين الاعتبار، فإنه من المتوقع ظهور تحديات وتغيير مؤسساتي لرفع مستوى الاحتواء.

وبالعكس، فإن لدى القادة التعليميين للمؤسسات الحكومية مقدرة على تحدي المؤثرات الخارجية للتغيير من أجل منفعة الصالح العام، أيضاً. فهذه العلاقة المتبادلة، أو التوافقية المشتركة تبقي القادة خارج الميزان، ولكنها تستطيع في النهاية أن تقوم بدور الحافز اللازم على التغيير باتجاه الاحتواء.

ينمو التفوق ويزدهر في بيئة التنوع

يُعدُّ الجدل القائم حول التنوع مقابل التفوق تقسيماً زائفاً يهدف إلى الحفاظ على عدم المساواة في فرص التعليم، والخبرات، والنتائج. بيد أن على القادة التعليميين ألا يستمروا في تسليم الحياة إلى هذا الوهم وتثبيت الخرافة. فيقوم الجدل حول التنوع مقابل التفوق على الافتراض بأن التنوع والتفوق يكونان متعارضين. لقد تولد كثير من هذا التوتر عن سوء فهم الجمهور للطلبة، و أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين الذين لهم خلفيات عرقية/ أثنية. ولسوء الحظ، تساعد المواقف الضارة، والرسائل المقولبة الصادرة عن الإعلام، والجهل الأعمى، على إبقاء التوتر قائماً بين المصالح المؤسساتية التعليمية وتشجيع التنوع والحفاظ على التفوق في المقاييس الأكاديمية. وبما أن كثيرين يحملون فكرة أن التفوق مرادف للمعدل العام للدرجات، أو نتائج الطلبة في الاختبارات القياسية، فإنه يفترض أن التميز هدف يستطيع كل فرد تحقيقه بغض النظر عن سياقه البيئي أو مدى اختياراتهم [موسى (Moses)، 2002].

ليس التميّز بنية موضوعية بعيدة عن مدى فرص المرء وخياراته، حتى وإن وجدت إرادة العمل، والعمل المضني [موسى، 2002]. وتعد قضية كاستانيدا (Castaneda) مقابل الأمانة العامة لجامعة كاليفورنيا والتي قدمت في العام 1999مثالاً رائعاً لشرح هذه النقطة. فأكثر من 750 طالباً ملوناً حصلوا على معدل عام يساوي 4.0 وأفضل، حرموا من القبول في جامعة كاليفورنيا في بيركلي لأنهم لم يستطيعوا منافسة أولئك الذين حصلوا على مقررات متقدمة لتحديد المستوى والتي تضخم المعدل العام لدرجات الطلبة، الأمر الذي يجعلهم أكثر تنافسية على مواقع ومراكز في جامعات انتقائية عالية [صندوق الدفاع القانوني للجمعية الوطنية لتقدم الملونين (NAACP)، 2003]. بل على العكس، ربما تجعل هذه الخرافة المرء يستنتج أن طلبة الأقلية هؤلاء قد رُفضوا لأنهم لم يكونوا مؤهلين. وبما أن معارضي العمل الإيجابي يؤكدون على وجود فجوة بين درجات الاختبار التي حصل عليها كل من البيض والسود دون مخاطبة الفجوات الموجودة في الفرص والخيارات البيئية، فإن صورة طلبة الأقلية، وخصوصاً الطلبة الأمريكيين الأفارقة قد تشوّهت بقسوة [بيزي، ستيل وهيليار (Hiliard)، 2003]. إضافة إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين من الأقليات يواجهون باستمرار مفهومات سلبية من كلياتهم التي تنظر إليهم على أنهم أقل تأهيلاً، وأنهم عاجزون عن التحصيل المعرفي المتميز، وغير قادرين على القيادة [هارو (Haro) ولارا (Lara)، 2003، وفيردوجو (Verdugo)، 2003].

وبرغم هذه المفهومات فإن البحث الذي يدرس منافع التنوع العرقي يؤكد الادعاءات القائلة بأن الطلبة و أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين من الأقليات (مثل الأمريكيين الأفارقة، والأمريكيين الأصليين، والأمريكيين المكسيكيين) يضيفون قيمة إلى واجهات المجتمعات الأكاديمية كلها، خصوصاً العلم والتعليم (تشانغ، ويت، جونز، وهاكوتا (Hakuta)، 2003، وأورفيلد (Orfield) وكيرلايندر (Kurlaender)، 2001). ويبين الدليل أن التنوع العرقي يعد حقاً (عاملاً إضافياً)

للبيئات الجامعية لأنه يساعد في تيسير التفكير النقدي ورؤية المشكلات من منظورات مختلفة للطلبة من الأقلية ومن غير الأقلية على حد سواء [غورين (Gu-rin)، دي (Dey)، هرتادو (Hurtado)، وغورين، 2002، غورين وغيره، 2004]. فضلاً عن أن التنوع بين أعضاء الهيئة التدريسية وهيئة الموظفين في الجامعة يضيف قيمة للبنية بطرق عدة (أورفيلد وكيرلايندر 2001). بفضل هذه الأدلة الصارخة لدحض هذا الوهم وهذه الذريعة الواهية، تفقد التحديات التي تواجه القادة التعليميين الداعمين بقوة للتنوع زخمها ومصداقيتها.

الدوائر الانتخابية تساعد في تطوير ديمقراطية التنوع وتنميتها

تعمل المؤسسات التعليمية بطرق عديدة لمنفعة الطلبة بشكل فردي و أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين ومجتمعاتهم التي ينتمون إليها. يتلقى الطلبة وثائق مهمة كي يتابعوا تطلعاتهم التعليمية، ويرفعوا من مستوى حياتهم العملية. فأعضاء الهيئة التدريسية أحرار في أن ينخرطوا في أشكال مختلفة من العلم [بوير (Boyer)، 1990] من أجل رفع مستوى حياتهم العملية. إن لدى الإداريين – إضافة إلى حياتهم العملية– فرصاً لممارسة مهاراتهم وفرض برامجهم الشخصية. فلكل محاولة توجه شخصي وفردي. والمؤسسات التعليمية تطبق بطبيعتها سياسات وممارسات تنفع الأفراد ومعيشتهم. ولكن أصواتاً متزايدة تصدر من زوايا المجتمع المختلفة، متحدية هذه المؤسسات في أن تتبنى مهامها العامة بفضل الالتحاق بالمجتمعات المحلية والالتفات إلى هموم الولايات والقضايا الوطنية. إن الصراع العنيف الملّح ضمن المؤسسات العامة، الذي يهدف إلى تغذية النجاح الفردي والمسؤولية الاجتماعية ورعايتهما، يستمر في تحدي قادتنا بطرق تجبرهم على الاختيار بين هذه الأهداف، عندما ينبغي أن يكمل الواحد الآخر. كما أن إنتاج طلبة ناجحين، وأعضاء هيئة تدريسية وإداريين ملتزمين التزاماً قوياً بتطوير ديمقراطية التنوع واتقانها، يبين كيف يمكن تحقيق الهدفين وتبنيهما.

عندما يصبح هؤلاء الأفراد الناجحون والملتزمون أعضاءً في دوائر خارجية

انتخابية تابعة لمؤسسات عامة، فإن مؤسساتهم وانتماءاتهم تغدو شركاء محتملين في تطوير ديمقراطية التنوع وتنميتها. فأمريكا الموحدة، وحكومات الولايات، والجمعيات المهنية، وغيرها من العناصر الفعالة الخارجية تستطيع توسيع نطاق الجامعة ونفوذها في مخاطبة التنوع العرقي/ الأثني لخدمة الصالح العام. فأولاً، يمكن أن تبين الشركات بجلاء قيمة التنوع العرقي. وقيمته العامة بإعطاء أولويات عالية لما يلي: 1- استخدام الأقلية وتشجيعها. 2- البحث والتطوير. 3- الأعمال الخيرية والخدمة. ثانياً: يمكن أن يجعل المسؤولون الحكوميون المبدأ السياسي ممارسة قياسية لدراسة الضرورات الديمغرافية باستمرار قبل اتخاذ القرارات الحاسمة، بدلاً من أن يعملوا ضمن المبدأ السياسي. كيف يؤثر التشريع والسياسات المالية وتغيير الحقوق المدنية الجوهرية في تقدم ديمقراطية التنوع؟ وأخيراً يمكن أن تعبر الجمعيات المهنية التي تضع مقاييس الجودة باستمرار عن الرسالة التي مفادها أن التنوع ضروري للجودة، لقد أثبتت بعض هذه الدوائر الانتخابية المتعددة أنها متحالفة في رفع مستوى الديمقراطية التنوعية، بيد أنه يمكن إنجاز المزيد. إن المكوّن المفقود هو القيادة التي تستطيع جمع هذه الأصوات والآراء بعضها مع بعض. ولكن هل قادة التعليم العالي مستعدون لمواجهة التحدي؟ هل هم مستعدون للوقوف إلى جانب ديمقراطية التنوع، أم يرغبون في البقاء صامتين، آملين أن تنقشع قضية التنوع العرقي وتختفي؟ ولكن بفضل الضرورات الديمغرافية والحاجة إلى تكامل مبدأ التنوع ودمجه، فإن هذه القضية لن تنقشع. ومن ثم آن الأوان لقادة التعليم العالي أن يوجهوا الحوار إلى حكاية جديدة تعبر عن التنوع العرقي/ الأثني، ويؤيدوها.

تأييد حكاية تنوع جديدة: بناء تقليد الاحتواء

ينبغي سماع صوت المربين بوصفهم قادة لمؤسسات تعليمية تقدم فرصاً لأبناء الأمة ليحسّنوا حياتهم وحياة أبنائهم. وعليهم تحدي التقاليد التي تبدو ظاهراً منصفة، ومحققة للمساواة، ولكنها عملياً تستبعد مجموعات الأقليات العرقية

والوطنية غير الممثلة، وتقلل من قيمة إسهاماتهم. ومن أجل تغيير هذه الممارسات الإقصائية، يجب أن يقوم قادة التعليم العالي بما يلي:

1. خلق رواية تنوع جديدة.

2. تقديم رسالة احتواء.

3. قيادة الحوار.

إن الدعوة التي توحد إستراتيجية التواصل ذات الشعب الثلاث يمكن أن تمهد الطريق للدوائر السكانية والجماهير كافة كي تؤمن -في النهاية- بأهمية الديمقراطية المتنوعة عرقياً وقومياً.

خلق رواية تنوع جديدة

على الرغم من أن الضرورة الديمغرافية توفر أساساً صلباً لتطوير مبدأ تنوع جديد، وتنميته وتكامله من أجل إعادة تأطير العقد الاجتماعي لتحسين الجماهير كلها في المجتمع، فإن نظرية العرق النقدية (CRT) تذهب إلى أبعد من ذلك. فوفق هذه النظرية، توجد روايات أو حكايات رئيسة تدعم السيطرة الراهنة للبيض، وتهمل أصوات الأمريكيين الأفارقة والأمريكيين الأصليين والأمريكيين الآسيويين ومجموعة الأمريكيين اللاتينيين، وخبراتهم [سلورزانا(Solorzana) ويوسو (Yosso)، 2002]. ولمواجهة هذه الحكايات الرئيسة وضعت نظرية العرق النقدية قضايا العرق والوطنية في المقدمة وفي المركز، متيحة الفرصة للحكايات المضادة أن تُسمع وتُؤكّد. فضلاً عن الخبرات العرقية لتلك المجموعات لا تستبعد بوصفها حالة مرضية أو غير شائعة، بل تعد جديرة بالاستحقاق. وعلى الرغم من أن بعضهم يعدّ CRT طريقة متطرفة لتقصي حالة ديمقراطيتنا المتنوعة، فإن هذه الأداة تساعد على فهم قوة الحكايات وأهميتها. فضلاً عن أن نظرية العرق النقدية (CRT) تكشف كيف تندمج الرسائل الخفية ذات الصلة بالعرق والأثنية في هذه الحكايات الرئيسة، مثبتة حدين متطرفين: إما نماذج سلبية، أو

الافتراض بأن خلفية الفرد العرقية/ الأثنية لا تؤثر على فرصه التعليمية، أو الاقتصادية، أو الخدمية.

وتساعد نظرية العرق النقدية قادة التعليم العالي على إعادة التفكير في الحكاية التنوعية، لأنها تفترض وجود وقائع وخبرات عرقية/ أثنية عديدة. فبموجب نظرية العرق النقدية لا توجد واقعة واحدة، أو خبرة متجانسة، أو حقيقة واحدة نشترك فيها كلنا. فعلى الرغم من كوننا جميعاً مواطنين للبلد ذاته فإنه توجد بين الجماهير وقائع متعددة، وحقائق عديدة، وخبرات كثيرة كلها صالحة وفاعلة بحد ذاتها. إضافة إلى أن تعددية الحقائق والوقائع والخبرات تتأثر بخلفية الشخص العرقية/ الأثنية. إن إدراك وجود وقائع وخبرات متعددة تمليها عرقية الفرد أو المجتمع أو وطنيته، وقبول ذلك يساعد القادة على التحرر من التفكير التقليدي الذي يفترض وجود حقيقة واحدة، وخبرة أمريكا واحدة، وواقعة واحدة تفوق كل ما سواها. فالحقيقة المهيمنة المنغمسة في الحكايات لا تسمح للوقائع المختلفة أن تظهر على السطح أو المسرح المركزي، تاركة بذلك الحكايات المضادة على محيط الحوار والجدال. فمثلاً، يُعدُّ الادعاء بأن التنوع ضار بالتفوق التعليمي حكاية رئيسة تفيد الأكثرية البيضاء. على أي حال، هناك حكايات مضادة تتحدث من وجهات نظر خاصة مختلفة وتؤيد أهمية التنوع العرقي/ الأثني للتعليم والديمقراطية. لذلك، من أجل ابتكار حكاية تنوعية جديدة، توجه نظرية العرق النقدية القادة، ليس فقط للاعتراف بالتحولات العديدة التي تجري بين السكان العرقيين/ الاثنيين، بل أيضاً لإدراك أن لهؤلاء المواطنين أنفسهم حكايات وخبرات يجب دفعها من المهمش إلى المسرح المركزي كي تؤثر في الحوار.

أولئك الداعمون للحكايات الرئيسة يتابعون تثبيت تقليد الإقصاء الذي ينبغي أن تتغلب عليه البلد قبل أن يتم تحقيق ديمقراطية تنوعية حقيقية.كثيرون هم الذين أيدوا التنوع العرقي، على مر الزمن، ولكن لسوء الحظ لا يستطيع قادة

التعليم العالي افتراض وجود إجماع. إن الإداريين التنفيذيين الذين يدعمون بقوة التنوع العرقي/ الاثني يجدون أنفسهم في حقبة زمنية تسودها الحملات السياسية والقانونية العدوانية التي تجعلهم يلغون سياسات (مثل العمل الإيجابي)، وبرامج (مثل الجهود التي تستهدف الأقليات) التي ساعدت تاريخياً المؤسسات التعليمية، والأعمال، والحكومة على رفع نسبة مساهمة الأقليات ونجاحها. وفي ضوء هذه التطورات، لا بد للقادة الذين يدركون أن ما نفقده سيكون كثيراً إذا ما نجحت هذه الحملات، في صياغة حكاية تنوع جديدة: حكاية الاحتواء.

بناء تقليد الاحتواء

يُعدُّ بناء تقليد الاحتواء للحفاظ على الديمقراطية أمراً بسيطاً، ولكنه عمل قوي الإمكانات، يمكن أن يبدأ بمواجهة الحكايات التي مازالت منذ زمن طويل تضع الأقليات العرقية/ الاثنية في هوامش المجتمع وهوامش العملية الديمقراطية. وكثيرون منا يذكرون السطر الوارد في (عهد الولاء): (... أمة واحدة، خاضعة للرب، غير قابلة للتجزئة، يتمتع فيها الجميع بالحرية والعدالة). وعلى الرغم من أن كثيراً من المواطنين يؤمنون بهذه الحكاية السائدة منذ زمن طويل، إلا أنها لا تعكس واقع كل مواطن. إذ مازالت الولايات المتحدة بلداً منقسماً عرقياً واثنياً. وينعكس ذلك في مؤسسات العبادة، والمؤسسات التعليمية، وفي الحكومة. ويقال إن صباح يوم الأحد هو الوقت الذي يكون فيه الفصل العرقي/ الاثني في أوضح صورة.

ووقت الفصل الثاني هو عندما تفتح المدرسة أبوابها، ويتلو ذلك يوم انتخابات. فيبدو الفصل ملحّاً بسبب ممارسات الإقصاء العديدة التي تجيزها المؤسسات التعليمية وسياساتها. ومع ذلك يمكن تغيير هذا المسار بفضل (بناء تقليد الاحتواء) أثناء متابعة التفوق التعليمي. إن الاحتواء هو الحكاية المرشدة التي تربط الضرورة الديمغرافية والعقد الاجتماعي المنتج معاً، وترشد المبادئ التي تقينا من الأوهام التي تقاوم تكامل مبدأ التنوع الاثني واندماجه.

في ضوء الكيفية التي تؤطر بموجبها نظرية العرق النقدية مفهومات الحقائق المتعددة، يوجد في صميم حكاية تنوعية جديدة لبناء تقليد عرقي/ اثني احتوائي ثلاث حقائق، هي:

أولاً: مازالت التنوعية العرقية/ الاثنية ذات شأن في الحياة الأمريكية. وهناك أدلة بحثية كثيرة تعزز هذه الواقعة. فضلاً عن أن حقيقة كون التنوع أمراً مهماً تلفت الانتباه إلى أهمية الالتحاق بالتنوع العرقي/ الاثني، وتتيح الفرصة لمفهومات (الوعي اللوني) -وليس (التعامي اللوني)- كي يسود الحوار.

ثانياً: إن الجماهير كلها، وخصوصاً الدوائر الانتخابية والجاليات العرقية/ الاثنية تكتسب قيمتها من المجتمع الجامعي والعملية الديمقراطية، وتضيف قيمة إليه. إذ غالباً ما ينطلق قادة التعليم العالي، والإداريون، و أعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسات البحثية بنموذج عاجز عندما يقبلون أي فرد من مجموعة أقلية عرقية/ اثنية معينة، أو يستخدمونه، أو يشجعونه. فالطلبة الحاصلون على معدل درجات عام مقداره 4.0، أو أعلى ورفضوا من قبل باركلي (كأؤلئك الذين هم في كاستانيدا ضد أوصياء جامعة كاليفورنيا) لم يحظوا بالتغطية الإعلامية نفسها التي حظي بها الذين هم في حالات بولينغر وغرتر مقابل بولينغر. ولم تكن هناك النقمة ذاتها في الصحافة، أو تصريحات الدعم لهؤلاء الطلبة. إن التفكير العاجز وإرث الممارسات والسياسات الإقصائية تحافظ على الحكايات التي تخاطب إنجازات الأكثرية البيضاء، وقيود الأقلية العرقية/ الاثنية. وبالمقابل يُعدُّ النموذج الذي أضيفت له قيمة، أكثرَ ملاءمة ويساعد على تغيير التوجه الذي تعمل بموجبه المؤسسات التعليمية التي يسود فيها البيض منذ زمن طويل. إن إضفاء القيمة على الجماهير كلها يتيح للحوار أن يسير في اتجاه تقليد الاحتواء.

وثالثاً: ليس الاختلاف ضاراً بل هو رصيد نافع. إن العقد الاجتماعي المنقح الذي وحد مبدأ التنوع يعترف بأن الجماهير كلها ليست متجانسة، لذا فهي

بحاجة إلى خدمات مختلفة. على أي حال، لا يعدُّ التغاير بين الجماهير وضمنها ضاراً، بل هو أساس لديمقراطية التنوع. وغالباً ما يتصرف القادة التعليميون بناء على الروايات التي تفترض تساوي الوحدة والمجتمع والتماثل. ومن جهة أخرى يعمل التماثل ضد الاحتواء، لأن عملية احتواء أولئك الذين لم يهمشوا تقليدياً سيؤدي بالطبع إلى التغيير، أو ربما إلى الصراع. وكما ذكرنا أعلاه، ينشأ الاحتواء من التغيير، والتغير بدوره يُمكّنُ المؤسسات من قبول الاختلافات التي تنعكس على طلبتهم، مجتمعاتهم الجامعية، وجماهيرهم الخارجية. إن الترحيب بعملية التغيير - وليس التراجع عنها، لأنها تهم التنوع العرقي - ربما يولد صراعاً في المدى القصير، بيد أن التغيير في المدى البعيد يقترب أكثر من ثقافة الاحتواء.

تقديم رواية الاحتواء لنظرية العرق النقدية

ارتباطاً بابتكار رواية تنوع جديدة، يجب أن نقدم رسالة الاحتواء بالتزامن معها كي تبدأ عامة الناس والدوائر الانتخابية بفهم أهميتها. كيف يمكن إنجاز هذه المهمة؟ إن الصراع المؤسساتي والنماذج السياسية [بلدريدج (Baldridge)، 1971، بولمان (Bolman) وديل (Deal)، 1997، وكاتز (Katz) وكاهن (Kahn)،1978] تقدم دليلاً لتطور الرسالة وتقدمها في مجال سياسة التعليم العالي. إنها تبرز أهمية التواصل مع المؤسسة ودوائرها الانتخابية المختلفة. ومع ذلك، لا يضمن التواصل المتزايد دائماً تقليص وجهات النظر المتصارعة. وعلى القادة التنفيذيين، أولاً: الانخراط في عملية إيصال رسالة الاحتواء، ولا بد من قاعدة سلطة داعمة. ثانياً: يحتاج أولئك الذين لهم دور مهم في القضية إلى مكان يعبرون بفضله عن مواقفهم، وتيسير هذه العملية يساعد على تطوير سياسات واتخاذ قرارات.

على أي حال، لا تؤكد النماذج التقليدية من هذه الطبيعة ضرورة وجود إستراتيجية تواصل لازمة حتماً لتقديم رسالة المرء في عصر الإعلام الحالي. يُعدُّ الاعتراف بالإعلام وقوته في تعليم الجمهور ودوائره الانتخابية التنوعَ العرقي [كروتيه (Crote's)، 2002] وارتباطه بالديمقراطية درساً مهماً لا بد من استيعابه

إذا ما أراد المربون تقديم رسالة الاحتواء. وبفضل وجود منافذ إعلامية عديدة تحت تصرف قادة التعليم العالي، خصوصاً جمعيات التعليم العالي، والإعلام المطبوع، والبريد الإلكتروني، والإنترنت، والسينما، والتلفزيون كلها تُعدُّ مسرحاً ممكناً لإيصال الرسالة التي مفادها أن التنوع العرقي مفيد للمجتمع ومهم للديمقراطية. ومع ذلك سوف تعارض حكايات أخرى هذه الرسائل. لذا فإن إيصال المكتشفات البحثية باستمرار إلى المؤسسات والحكومة وأنظمة المدارس k-12 التي تعرض النتائج الإيجابية للتنوع العرقي، يعدُّ مسألة حاسمة. وبوجود التغطية الدائمة عبر التلفزيون والصحف، لا يحاط الجمهور إلا بقليل من العلم ذي الصلة بإيجابيات التنوع العرقي [كروتيه، 2002]. ويمكن كسر الدورة إذا ما أخذت الرسائل والحكايات المضادة تتسرب إلى الإعلام. لدى كل جامعة – بالطبع – تاريخها الخاص المتعلق بسياسات الاحتواء والاقصاء وممارساتهما، والروايات ذات الصلة بمجموعات أقليات معينة، كذلك.

ولكسر دورة الرسائل السلبية التي تثبت رفض التنوع العرقي ومنافعه، لا بد من اتخاذ خطوات ثلاث [غرين (Green)، في الصحافة]، هي: أولاً: تطوير رسالة تعاكس مباشرة الرسائل السلبية المتعلقة بالتنوع العرقي/ الاثني. فمثلاً، التفوق هو نتاج الاحتواء. ثانياً: إشراك هذه الرسالة باستمرار وعلانية مع وسائل الإعلام، وأعضاء المجتمع، والدوائر الانتخابية، والجماهير كلها. وتستطيع الرسالة الشروع في التجاوب مع الجمهور من خلال مقالات وافتتاحيات في الصحف، وتصريحات صحفية وإلقاء كلمات ومحاضرات، ولقاءات إذاعية وتلفزيونية. وبما أن الجمهور يستمع إلى هذه الحكاية باستمرار وعبر منافذ مختلفة، فإنها تحظى بنصيب أفضل لإحداث تغيير في الخطاب العام. ثالثاً: يحتاج قادة التعليم العالي إلى حلفاء خارج التعليم العالي لتكرار الرواية أو الرسالة ذاتها. وبفضل الحلفاء الأقوياء الذين يؤيدون الرسالة ذاتها تكتسب الرواية موقعاً راسخاً تعمل على صيانة الرسالة: عندما تحاول المعارضة اكتساب الحوار ثانية. وإجمالاً، نقول إن تغيير الروايات يتطلب قيادة نشيطة ودفاعاً مكرّساً للقضية.

قيادة الحوار:

إن الاعتماد على الموظفين الحكوميين، وأمريكا الموحدة، والدوائر الانتخابية الأخرى، لفرض شروط الحوار المتعلق بدور التعليم العالي في ترويج ديمقراطية التنوع وتشجيعها لخدمة الصالح العام، يضع القادة التعليميين في وضع لا يحسدون عليه. كما أن السماح للآخرين بتحديد شروط الخطاب يجعل قادة التعليم العالي يتراجعون إلى مواقف رجعية، أو أسوأ من ذلك، مما يؤدي بهم إلى الطرد. ومع ذلك تعد فرصة أخذ دور قيادي قوي في خطاب الصالح موجودة في متناول اليد، دائماً. وبما أن إنتاج المعرفة وتوثيقها بشهادة وتفعيلها، وبما أن تعليم المواطنين وتربيتهم هي من مسؤوليات المؤسسات التعليمية أساساً، فإن انخراط قادة المؤسسات يعدٌّ جوهرياً لتقديم الخطاب الذي يعترف بالتزاوج بين أهداف الديمقراطية، والتنوع العرقي، والاحتواء، والصالح العام، ورفع مستوى هذا الخطاب. أما الحوار الخالي من هذا النمط من القيادة يجعل التعليم العالي معرضاً حتماً إلى البرامج السياسية التي تشوه مبادئ الديمقراطية التنوعية ووسائل تحقيق المجتمع الاحتوائي.

References

American Educational Research Association, Association of American Colleges and Universities, & American Association for Higher Education. (2003). Brief of AERA et al. as *Amici Curiae* in support of respondents (02–241). Retrieved May 9, 2003 from http://www.umich.edu/~urel/admissions/legal/gru_amicus-ussc/um/AERA-gru.pdf.

Baldridge, J. V. (1971). *Power and conflict in the university: Research in the sociology of complex organizations.* Hoboken, NJ: Wiley.

Banks, J. (2002). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In C. Turner, A. L. Antonio, M. Garcia, B. V. Laden, A. Nora, & C. L. Presley (Eds.), *Racial and ethnic diversity in higher education* (2nd ed., pp. 427–457). Boston: Pearson Custom Publishing.

Bolman, L., & Deal, T. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Bowen, W. G., & Bok, D. (1998). *The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Chang, M., Witt, D., Jones, J., & Hakuta, K. (Eds.) (2003). *Compelling interest: Examining the evidence on racial dynamics in colleges and universities.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Cortés, C. (2002). *The making and remaking of a multiculturalist.* New York: Teachers College Press.

Estrada, L. F. (1988). Anticipating the demographic future: Dramatic changes are on the way. *Change, 20*(3), 14–19.

Green, D. (2004). Justice and diversity: Michigan's response to *Gratz, Grutter,* and the affirmative action debate. *Urban Education, 39*(4), 374–393.

Green, D. (in press). Fighting the battle for racial diversity: A case study of Michigan's institutional responses to *Gratz* and *Grutter. Educational Policy.*

Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review, 72*(3), 330–366. Available at: http://www.edreview.org/harvard02/2002/fa02/f02gurin.htm.

Gurin, P., Lehman, J., Lewis, E., Dey, E., Gurin, G., & Hurtado, S. (2004). *Defending diversity: Affirmative action at the University of Michigan.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Haro, R., & Lara, J. F. (2003). Latinos and administrative positions in American higher education. In J. Castellanos & L. Jones (Eds.), *The*

majority in the minority: Expanding the representation of Latina/o faculty, administrators and students in higher education (pp. 153–167). Sterling, VA: Stylus.

Hodgkinson, H. (1992). *A demographic look at tomorrow.* Washington, DC: Institute for Educational Leadership/Center for Demographic Policy.

Hsia, J., & Hirano-Nakanishi, M. (1989). The demographics of diversity: Asian Americans and higher education. *Change 21*(6), 20–27.

Katz, D., & Kahn, R. (1978). The social psychology of organizations (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Lowenthal, R. (1975). The university's autonomy versus social priorities. In P. Seabury (Ed.), *Universities in the western world* (pp. 75–84). New York: Free Press.

Meyer, J. (Ed.). (1976). *Reflections on values education.* Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.

Moses, M. (2002). Affirmative action and the creation of more favorable contexts of choice. In C. Turner, A. L. Antonio, M. Garcia, B. V. Laden, A. Nora, & C. L. Presley (Eds.), *Racial and ethnic diversity in higher education* (2nd ed., pp. 704–725). Boston: Pearson Custom Publishing.

Musil, C., Garcia, M., Moses, Y., & Smith, D. (1995). *Diversity in higher education: A work in progress.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) Legal Defense Fund, Inc. (2003, June 17). *Settlement reached in suit over discriminatory admissions process at UC Berkeley.* Retrieved August 14, 2004 from http://www.naacpldf.org.

National Research Council. (2002). *Scientific research in education.* Committee on Scientific Principles for Education Research (R. J. Shavelson & L. Towne, Eds.). Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

Orfield, G., & Kurlaender, M. (Eds.). (2001). *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action.* Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.

Perry, T., Steele, C., & Hilliard, A. (2003). *Young, gifted, and black: Promoting high achievement among African American students.* Boston: Beacon Press Books.

Rodriguez, R. (2003). *Brown: The last discovery of America.* New York: Penguin Books.

Schmidt, P. (2003, March 7). Excluding some races from programs? Expect a letter from a lawyer. *Chronicle of Higher Education*, pp. A22–A23.

Solorzana, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry, 8*(1), 23–44.

U.S. Census Bureau. (2000). The population profile of the United States: 2000 (Internet release). Retrieved June 24, 2004, from http://www.census.gov/population/www/pop-profile/profile2000.html.

Verdugo, R. (2003). Discrimination and merit in higher education: The Hispanic professoriate. In J. Castellanos & L. Jones (Eds.), *The majority in the minority: Expanding the representation of Latina/o faculty, administrators and students in higher education* (pp. 153–167). Sterling, VA: Stylus.

الجزء الثالث

قضايا القطاعات المتداخلة
والصالح العام

الفصل الثامن

التعليم الليبرالي وفجوة الانخراط المدني

كارول جيري شنايدر (Carol Geary Schneider)

لقد رأى الأمريكيون منذ تأسيس الجمهورية وجود علاقة وثيقة -بل وضرورية- بين التعليم و(السعادة العامة). بيد أن دور التعليم العالي في رعاية الحيوية المدنية وتغذيتها ظل طوال معظم القرن العشرين متخلفاً وغير مستكشف بصورة كافية. إذ كان التعليم المدني مقرراً أساساً للمدارس في حين أن الأكاديميات الجامعية خصّت نفسها بتحسين المعرفة ونشرها ورفع مستواها.

أما اليوم فقد شُرع بمخاطبة تلك الرابطة المفقودة بين التعليم العالي والحيوية المدنية، إذ بدأت الروح «الأكاديمية الجديدة» الجماعية تنمو على حدود الأقسام في الكليات والجامعات الأمريكية وفي داخلها بصورة متزايدة. فليست (الأكاديمية الجديدة) مهتمة مركزياً بالمعرفة فقط، بل أيضاً بتعليم الطلبة الذين يُهيؤون لمخاطبة قضايا المجتمع الصعبة ويحثون على ذلك. تضفي هذه الروح الجماعية قيمة كبيرة على ما يسمى (التعلّم الملتزم)، أي التعلّم الذي يؤكد على ما

يمكن أن يفعله الطلبة بمعرفتهم، والذي يُشغل الطلبة ويشركهم -فرادى وجماعات- في تحليل المشكلات المهمة في العالم الأوسع وحلها.

إن التوجه نحو التعلّم الملتزم بالانخراط، سائد في الحقول الملحة كالدراسات الأخلاقية، والدراسات النسائية، والدراسات البيئية، والدراسات المدنية، والدراسات السياسية وغيرها في كثير من الحقول «الرابطة» حيث يكون الانخراط بالقضايا العامة جوهرياً لعمل هذا العلم أو ذاك، وليس طارئاً عليه. بيد أن الحركة ذاتها في اتجاه مزيد من الانخراط والالتزام والتعلم الجماعي تأتي أيضاً بـ «انعطافة مدنية» جديدة نحو حقول موطدة منذ زمن أطول في العلوم الإنسانية، والعلوم، والعلوم الاجتماعية والحقول المهنية. فهناك كثيرون من أعضاء الهيئات التدريسية المختصين في هذه العلوم قد طوروا مقررات تخاطب مباشرة «مشكلات كبرى» في المحيط المدني، تتراوح بين المساواة بين الجنسين، والنفايات النووية، وديناميكيات قوة الثقافة المختلطة وصولاً إلى بيولوجية مرض نقص المناعة (الإيدز) [HIV/AIDS].

تمتلك هذه الحركة نمو أشكال جديدة من التعلم المدني -بصورة جماعية- في التعليم الجامعي مع إمكانية إعادة إحياء المعاني الجوهرية للتعليم الليبرالي في أكاديميات القرن الواحد والعشرين، وإثراء ممارسته. ومع ذلك يظل السؤال مفتوحاً: هل ستنجز هذه «الانعطافة المدنية» إمكانيتها ومقدرتها أم لا؟ فهناك معارضون -ذوو نفوذ- للحركة الوطنية المتنامية لجعل الانخراط المدني هدفاً واضحاً للتعليم الليبرالي، بمن فيهم رؤساء جامعات وعلماء بارزون، وبعض المؤسسات الكبرى والجمعيات التعليمية الوطنية. ولكن زخم الانخراط المدني لم يقنع بعد أكثرية أعضاء الهيئات التدريسية أو الطلبة أنفسهم.

باختصار، هناك تحديان يواجهان حركة الانخراط المدني. الأول: تغيير ممارسات التعليم في الجامعات بحيث يغدو الانخراط المدني والتعلم المدني

مسألة مركزية ليست اختيارية. والتحدي الثاني: هو العمل على توسيع مدارك الطلبة الخاصة بالأمور الموجودة في الكلية بحيث يرون التعلم المدني والانخراط المدني قيماً مهمة في حياتهم الخاصة بهم.

يخاطب هذا الفصل هاتين القضيتين. وسيتناول البندين الأولين نظرة عامة في العلاقات التاريخية والمعاصرة بين الانخراط المدني والتعليم الليبرالي. إذ تحدد هذه النظرة العامة نقطة التركيز الناشئة في الانخراط المدني بوصفه جزءاً من جهد أكبر لإعادة تشكيل التعليم الليبرالي بطرق تعزز أعراضه وتجعله أكثر براغماتية وروحاً عامة، وأحسن تناغماً مع وقائع المجتمع المعاصر.

وفي البند الثالث من هذا الفصل نتناول مكتشفات مربكة حول فهم الطلبة للانخراط المدني بوصفه هدفاً لتربيتهم وتعليمهم. وأخيراً يتم اقتراح طرق لربط الانخراط المدني بالبرامج التعليمية الأخرى، بحيث تندمج بقوة أكبر في المنهاج المتوقع.

التعليم الليبرالي والقيود المدنية للشمولية Universalism

مازال التعليم الليبرالي أو التعليم الفني الليبرالي هو الفلسفة التعليمية المميزة لهذه الأمة. لكن التعليم الليبرالي قد تغير بصورة درامية على مر القرون، إذ تغير موضوعه، وتغيرت ممارساته، ومبادئه وأسسه المنطقية الشاملة. وكما أرى في هذه الصفحات، عاد التعليم الليبرالي ثانية إلى خضم إحدى دوراته الانتقالية رغم بقاء مخرجات التغيير غير مؤكدة. ولكي نفهم احتمالات «الانعطافة المدنية» الناشئة في التعليم الليبرالي، علينا تحسين فهمنا لما ترد عليه هذه الحركة.

وبغض النظر عن تنوع منهجيات التعليم الليبرالي في المجتمعات الأكاديمية الأمريكية، هناك توافق أساسي، طوال معظم القرن العشرين، مع رؤى التعليم الليبرالي الموضح للطلبة والجمهور معاً. إذ كان التعليم الليبرالي يوصف في تلك الحقبة بأنه طريقة انخراط «القضايا البشرية الثابتة»، وبأنه توجيه للفروع

العلمية المهتمة بالبحث «الأساسي»، وبأنه شكل من أشكال الدراسة «الجديرة بحد ذاتها» دون الرجوع إلى أي تطبيقات محتملة. يجعل معارضون كُثر غياب التطبيق العملي معْلَماً محدداً للتعليم الليبرالي، وصفة مميزة له عن التعليم المعد مسبقاً ليكون تعليماً مهنياً [كيمبول (Kimball)، 1995]. إن أعلى أشكال التعليم والعلوم التي أحيط بها الطلبة والعامة علماً، قد سبرت القضايا الشاملة والمبادئ الجوهرية والعناصر المكوّنة والعمليات المنهجية الأساسية. يجب متابعة المعرفة بوصفها غاية بحد ذاتها، كما تحتوي أهم المعارف على تضمينات للإنسانية إجمالاً، وليس فقط لمجتمعات معينة.

لقد استخلص روبرت م. هتشنز (Robert M. Hutchins) من جامعة شيكاغو هذا التفضيل التنويري لما هو ثابت، على ما هو فوري وزائل بمقولته البليغة: «يتضمن التعليم تدريساً، ويتضمن التدريس معرفة، والمعرفة حقيقة. والحقيقة واحدة في كل مكان. لذا يجب أن يكون التعليم واحداً في كل مكان». [كيمبول (Kimball)، 1995، ص179].

إن رؤية القرن الواحد والعشرين لمنهجية شمولية فائقة للتعليم الليبرالي قد أكملت الزخم البحثي لمؤسسات القرن الواحد والعشرين الأكاديمية. وبمرور الزمن، ساعد التعليم الليبرالي على بناء ثقة بين المواطنين المثقفين جيداً بشأن عمل العلوم الأساسية والمنافع طويلة الأمد -العلمية، والاقتصادية، والثقافية الاجتماعية- التي تنجم عن البحث العلمي.

وفي الوقت نفسه، عندما أصبح الموضوع العلمي نقطة محورية للتعليم الليبرالي في القرن الواحد والعشرين، قدمت الدراسة في العلوم الفنية الليبرالية خدمات ناجحة لمجتمع أوسع بفضل شحذ مهارات الخريجين التحليلية، وتنمية قدراتهم على التفكير في السياق، ورعاية المرونة الفكرية والمقدرة على التكيُّف وتغذيتهما. وكما يقول عدد من الاقتصاديين: لقد تعاظمت أهمية هذه القدرات عندما تحركت الولايات المتحدة بحزم نحو الاقتصاد المبني على المعرفة.

لقد عزز التعليم الليبرالي بفضل هذه القوى موقفه بوصفه فلسفة الخيار التعليمية في كليات الوطن وجامعاته المرغوبة كلها، سواء كانت خاصة أم حكومية. ومع ذلك غدت، في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، هذه الرؤية المتعلقة بالتعليم الليبرالي -بل أوسع من ذلك، تلك المتعلقة بالديمقراطيات الليبرالية- عرضة لنقد قاسٍ ومؤثر.

وكما بين النقد الصادر عن جهات مختلفة، فإن الشمولية الغربية -بوصفها فلسفة اجتماعية، وإطاراً للتعليم الليبرالي- قد نشأت عن مقولات ثبت أنها قصيرة النظر وإقصائية. وبما أن الشمولية الغربية قد اندفعت بجرأة كبيرة جداً لتتخيل الذي تشترك فيه «البشرية»، فإنها أحبطت، واستبعدت باستمرار كثيراً من هؤلاء الناس -نساء، ومتدينين، وأقليات وطنية، وملونين- الذين تطبق عليهم رؤيتها نظرياً، ولكنهم لم يشاركوا -أو ربما شاركوا قليلاً- في توضيح تلك الرؤية. وحيث يُثمن التعليم الليبرالي في القرن الواحد والعشرين الوحدة والصفات المشتركة بين العامة، يدعو النقاد إلى التعددية، والآراء المتنوعة، والاهتمام الأكبر بالعلاقات بين المواقف الاجتماعية ومفهومات الواقعية.

ومع ذلك، وبرغم هذا النقد، تظل الشمولية الغربية مهمة لأولئك الذين يريدون رعاية الانخراط المدني والتقوية الديمقراطية وتغذيتهما في هذا القرن الجديد. يتابع أولو الألباب في مختلف أنحاء العالم اكتشاف ما يجذب المرء في رؤية شاملة تضم الحقوق الأساسية كالتعليم الشامل، والكرامة الإنسانية، وعدالة المساواة، والحرية، وتقرير المصير. نادراً ما يستطيع الأمريكيون -مواطنو أقوى ديمقراطية في العالم- معالجة هذه الموضوعات بوصفها أموراً مهمة فقط في ديمقراطيات موطّدة. وبفضل استمرار النضالات من أجل تقرير المصير في أنحاء العالم، لا بد أن تكون المبادئ والمقدمات التي ترشد المجتمعات غير المتحيزة موضوعات مركزية للدراسة والحوار في تعليم طلبة الكليات كلها. ولا حاجة

لتناول مثل هذه القضايا بتناغم كلي من خلال مجموعة واحدة من النظرات الثقافية. وفي جامعة جديدة مهتمة بالانخراط وبالحيوية الديمقراطية -بوجه خاص- فإنه ينبغي سبر المقدمات والمبادئ الديمقراطية -والتوترات بين مثل هذه المبادئ كالحرية والمساواة- وفحصها من وجهات نظر مختلفة عديدة: تاريخية، وثقافية متداخلة ومشتركة، وفلسفية واقتصادية واجتماعية.

صحيح كذلك -برغم ما قيل- أن النزعات الشمولية في مقاربة القرن العشرين للتعليم الليبرالي كانت إشكالية أكثر من كونها منتجة عندما بدأت برعاية الانخراط المدني في مجتمعات طلبة الكليات المباشرة. إذ لم يقدم مفهوم القرن العشرين للتعليم الليبرالي، على صعيد المقدمات وصعيد الممارسة كليهما، مدلولاً غنياً للمجال العام أو للعمل العام لتغيير المجتمع.

وكما يقول الفيلسوف جون سيرل (John Searle) موضحاً: إن القيم الغربية الدافعة للتعليم الليبرالي في القرن العشرين قد جمعت (ما يمكن تسميته بالشمولية المتطرفة والفردية المتطرفة). ويميل هذا لأن يكون ضمنياً ونادراً أما يكون بيّناً واضحاً. والفكرة هي أن أثمن ما في الكون هو الإنسان، ومع ذلك... يحقق المرء أقصى إمكانياته الفردية عندما يرى نفسه جزءاً من نوع بشري كوني يتمتع بثقافة إنسانية كونية شاملة، [جمعية الكليات والجامعات الأمريكية (AAC&U)، 1995، ص 11].

كان لهذا التوجيه إلى المجتمع البشري أثر عملي في دفع الطلبة بعيداً عن المسائل المدنية أو العامة المباشرة التي تواجه مجتمعاتهم. وكان هذا الإبعاد ناجماً من غياب التصميم والتخطيط، أكثر مما هو ناجم عن تصميم وتخطيط. وبدلاً من ذلك، ركزت دراسات الكليات على المجال المرئي المعروف «بالغرب»، وعلى القيم الإنسانية، أكثر من تركيزها على التحديات الديمقراطية.

ففي أعقاب الحرب العالمية الأولى مثلاً، تبنّت كليات وجامعات عديدة صيغاً متنوعة من مقرر جامعة كولومبيا المتعلق بالحضارة المعاصرة التي صُممت في

عام 1919 لإلقاء ضوء على القيم والمؤسسات التعليمية التي كانت في خطر في الحرب الحديثة. بيد أن هذه المقررات الجديدة في «الحضارة الغربية» بالرغم من أنها أنشئت ووُطدت مع مراعاة التعليم المدني، ركزّت بقوة على الموضوعات الشمولية التي تربط بين قيم مختلفة مثل العلاقة بين الدين والعقل، أو الثورة العلمية، بدلاً من التركيز على التحديات المباشرة أكثر للديمقراطية الأمريكية. وطبقاً لذلك، درس الطلبة الذين سُجلوا في مقررات الحضارة الغربية الأفكار التي نوقشت أثناء الثورة الفرنسية بشيء من التفصيل، ولكنهم لم يستكشفوا بصورة نموذجية ثورات الحقوق المدنية العديدة التي بدأت تتمخض في باحاتها الخلفية في القرن العشرين.

فضلاً عن أنه عندما ازدادت فروع العلم تعقيداً أو أصبحت تهتم بتشذيب أساليبها العلمية الخاصة بها، ركزّت أهدافها التعليمية بشدة على تعليم الطلبة كيف يستخدمون الأدوات التحليلية لعلومهم في النتائج المدنية للتعليم الليبرالي، ولكن بصورة غامضة فقط. ويبين تقرير صادر عن الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية (APAS) في العام 1995 تطور تفضيل ما هو تحليلي على ما هو مدني تفضيلاً صريحاً وعلنياً.

بدأ الذين كتبوا التقرير بالإشارة إلى تقرير صدر في العام 1951 حول «أهداف العمل السياسي»، بقولهم:

> «إن أهداف الدراسة السياسية التي طرحت في تقرير العام 1951 تخدم كلها الهدف الأساسي الذي كان يسمى ذات يوم التعليم المدني، وتتضمن هذه الأهداف مبدئياً: «التعليم من أجل المواطنة»، و «التعليم من أجل الخدمة العامة»، وتصحيح «جهل عامة الناس» بالعلاقات الدولية.

وعلى الرغم من أننا نظن أن الدراسة السياسية السليمة لا تقدر بثمن عند المواطنين الأمريكيين، فإن تركيزنا إنما هو على منفعتها لمواطني أي دولة أو بلد في أدوارهم الاجتماعية التي تدرك على نطاق واسع.

ونعتقد أن هدف الدراسة في حقل العلوم السياسية هو رفع مقدرة الطلبة إلى الحد الأقصى على تحليل ديناميكيات الأحداث السياسية، والمعالجات الحكومية ومغازيها وتفسير ذلك كله». (AAC&U، 1999، ص133)

تابع كاتبو التقرير قولهم موضحين أن تعلُّم المشكلات والبنى والمناهج السياسية تعلُّماً تخصصياً ربما يكون غير كافٍ لأهداف دراسة العلوم السياسية. فالأكثر أهمية للطلبة هو تطوير معرفة عامة واسعة، وتنمية مهارات تحليلية، لأن ذلك يمكن الخريجين من تطبيق معرفتهم على المشكلات في أي مكان وأي زمان.

وفي إيماءة نحو توجه التعلّم المبني على المجتمع، الذي بدأ بالظهور في مطلع تسعينيات القرن العشرين، يوصي تقرير الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية (APAS) بضرورة حصول كل طالب وطالبة على فرصة المشاركة (في الأوضاع السياسية للحياة الواقعية خارج الجامعة). وسبب هذه التوصية هو الحفاظ على (واقعية مفهومات) الطلبة. ولم يرد أي ذكر لقيمة انخراط الطلبة الممكن في العمل السياسي الواقعي.

تنظر بعض العلوم لأدوارها التعليمية بالطريقة ذاتها تماماً. كان تقرير APSA واحداً من اثني عشر تقريراً حول الفنون والعلوم، أعدتها جمعيات ثقافية متخصصة ذات صلة بالموضوع، بالترابط مع دراسة أعدتها الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات AAC&U حول مساهمة حقول التخصص في التعليم الليبرالي. من بين الاثني عشر تقريراً الصادر عن جمعيات ثقافية متخصصة حول الأهداف التعليمية للحقول العلمية المتخصصة فيها، لم يشتمل سوى

تقريرين صادرين عن الجمعية الأمريكية للعلوم الاجتماعية، والجمعية الوطنية للدراسات النسائية، على مفهومات متطورة بصورة جيدة لأدوار الحقول العلمية التخصصية في مخاطبة التحديات الاجتماعية ورعاية الطاقات المدنية وتغذيتها. أما التقارير الأخرى - التي غطت حقول التاريخ والفلسفة والدين والاقتصاد وعلم النفس والبيولوجيا والفيزياء والرياضيات والدراسات متداخلة الاختصاصات - فقد سكتت عن أي ذكر للعلاقة بين الدراسة في هذه الحقول العملية المتخصصة وتطور الطاقات المدنية ونموها (AAC&U، 1990).

كما أن هذا التوجه نفسه نحو التحليل، وتفضيله على الانخراط، قد أثر في تدريب العلماء والشباب الذين سيشكلون الهيئات التدريسية القادمة. وبوصفي مؤرخاً ناشئاً في ستينيات القرن العشرين وسبعينياته، مثلاً، كنت أتلقى تعليماً مفاده أن «النزعة للحاضر» -أي الاهتمام بتتبع الروابط بين الماضي والحاضر- ربما يؤدي إلى قراءة خاطئة للمصادر التاريخية، وفي النهاية إلى علم مزيف. وحذرني المشرفون عليّ، من الاستجابة لإغراءات «الصلة» المضللة.

ولكني وجدت فيما بعد أن هذا العزوف عن جعل التاريخ ذا صلة قد عكس تراكماً هرمياً عميقاً من القيم في أكاديميات القرن العشرين. إن اكتشاف المعرفة الجديدة والمبادئ المهمة يمثل مكانة مرموقة. أما المعرفة «التطبيقية» فموقعها أدنى، في العلم وفي المنهاج معاً. والانخراط المدني كان شكلاً من أشكال المعرفة التطبيقية.

لا أعني أن العلماء الانضباطيين قد استبعدوا القيمة المدنية للتعليم الليبرالي ونفضوا أيديهم منه. بل توقعوا ووعدوا مراراً وتكراراً أن التدريب الفكري الذي يُقدمه التعلم الجامعي سوف يرفد التفكير الجيد، ومن ثم يرفد المواطنة الجيدة. ولكن، كما ذكرت APAS أعلاه، لم ينظر العلماء الانضباطيون الصارمون إلى ذلك بوصفه جزءاً من دورهم في مساعدة الطلبة على ممارسة فنون المواطنة. وبدلاً من ذلك ترك أعضاء الهيئات التدريسية للفنون الليبرالية مسألة اتخاذ القرار بشأن الانخراط المدني بصورة كاملة لكل طالب حسب وقته ومشروعه الخاص به.

فضلاً عن أن فهم سيرل (Serle) العميق للتراث الغربي يوحي بأن اندفاع منهجية القرن العشرين للتعليم الليبرالي كان فردياً جداً، من حيث المبدأ ومن حيث الممارسة كليهما. لقد سعى التعليم الليبرالي في القرن العشرين –من ناحية مفاهيمية– إلى مساعدة كل طالب وطالبة على تصعيد إمكانياتهما الفردية عن طريق تشذيب الفكر والمعرفة وتهذيبهما إلى الحد الأقصى. إذ زوّد المنهاج أغلب الطلبة بثروة من الخيارات، حيث أصبح مقرر كل طالب جامعي فردياً جداً فيما يتعلق بالأهداف العملية كلها. فكانت النتيجة أن أصبح يُنظر إلى التعليم الليبرالي بوصفه تعزيزاً فردياً، واستثماراً في الإبداع الذاتي مع تحقيق منافع في المسيرة الحياتية.

وكما يلاحظ النقاد، لقد رأى منهاج القرن العشرين ضمناً كل متعلم ذاتاً منفصلة متحررة من القيود والعوائق. فأنزلت مكانة التنمية الاجتماعية والشخصية المتداخلة كالانخراط المدني، إلى مستوى المنهاج المساعد وإلى مستوى ما يتيسر للفرد من وقت لذلك.

إعادة التفكير في التعليم الليبرالي من أجل عالم العيش مع الآخرين

إذا كان القرن العشرون قد أكد على الصفات المبهمة للتعليم الليبرالي، فإن القرن الحادي والعشرين قد بدأ ينشر مفهومات مختلفة تماماً. فالجمعية الأمريكية للكليات والجامعات (AAC&U) جمعية وطنية مهتمة بنوعية التعليم الليبرالي وحيويته ومكانته. وتقدم هذه المؤسسة مصادر ودعماً للجامعات العاملة على إعادة التفكير في ممارساتها التعليمية وإعادة تقويتها وتنشيطها على صعيد المنهاج والتعليم. ونتيجة لذلك وصلت وزملائي إلى مئات المناقشات الجامعية الداخلية والتقارير الصادرة عنها عن طريق طرح سؤال بصورة دورية حول ما يريدون أن يحققه طلبتهم من تعليمهم الجامعي، وحول الاتجاهات الجديدة التي ينبغي تبنيها لتقوية نوعية تعلم الطلبة عموماً، والتعليم الليبرالي، خصوصاً.

نشرع من هذا المنطلق بمشاهدة ظهور رؤية بديلة للتعليم الليبرالي تؤكد على منافعه التي لا تعود على المتعلمين الأفراد فقط، بل على المجتمع أيضاً: على المجتمع المدني، والديمقراطية التنوعية، والمجتمع العالمي، والاقتصاد المبدع.

قليلاً ما يقال هذه الأيام عن الجامعة بأنها برج عاجي حيث يستطيع الطلبة الانسحاب -إلى حين على الأقل- من ملهيات المجتمع ونزعاته. إذ حل مفهوم جديد بدلاً من ذلك أخذ يترسخ في العلوم والتعليم بحيث تبرز إبداعات مفهومية مهمة من تقاطع النظرية والتطبيق.

وفي هذه البيئة أصبح يُنظر إلى الانخراط في قضايا (العالم الواقعي) بوصفه رصيداً للعلوم الإبداعية وللتعليم والتعلم القويين. ونتيجة لذلك تشجع الجامعات بنشاط انخراطها بالمجتمعات المحلية والعالمية مع إلقاء ضوء على البرامج التي تربط العلم بقضايا الناس وتحدياتهم التي يمكن تحديدها. وتقوم الجامعات الآن في طول البلاد وعرضها بتحديد معالم التزامها بالتعلّم الجماعي القائم على المجتمع، وبالتنوع وبالمبادرات الثقافة المتفاعلة، وبالأشكال العديدة للتعلُّم التجريبي، بما في ذلك الخدمة والتعليم الداخلي وغير ذلك من أشكال العمل الميداني.

فيما يلي بعض الدلالات الموحية بمدى هذا الزخم المدني. لقد تقدم نحو ثلاثمئة كلية وجامعة بطلبات للمشاركة في إحدى مبادرات الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات AAC&U المختلفة المتعلقة بالانخراط المدني و(فنون الديمقراطية). وهناك مئتا كلية وجامعة أخرى تشارك بنشاط في مشروع الديمقراطية الأمريكية الذي أطلقته الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات الرسمية. (إن ميثاق الجامعات الذي كان أول من أطلق حركة تشجيع الانخراط المدني والخدمة العامة وتعزيزها في التعليم العالي قبل عشرين سنة، يضم الآن أكثر من تسعمئة مؤسسة كأعضاء في هذا الميثاق. كما أصدر كل من الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات وميثاق الجامعات بيانين حديثين في السنوات الأخيرة يعرفان الانخراط المدني كعنصر جوهري في التعليم الجامعي.

ووقَّع على أحد هذين البيانين أو على كليهما نحو ثمانمئة رئيس كلية أو جامعة -من مختلف أقسام التعليم العالي- (AAC&U، 2002a)

وأطلقت الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية دعوة مدوّية في العام2004 للقيام بعمل مدني جديد وتحمّل مسؤولية مستقبل الديمقراطية. ويخلص التقرير الذي يحمل العنوان (الديمقراطية الأمريكية في عصر اللامساواة المتصاعدة). إلى ما يلي: «لقد اكتشفت قوتنا العاملة عيوباً ونزعات مزعجة تنسف الوعد بديمقراطية أمريكية في حقبة من غياب العدل الاحتمالي الصاعد بإلحاح. فنتحدى مواطنينا لكي يلتحقوا بحملتنا القوية لتوسيع المشاركة المدنية وجعل حكومتنا تستجيب للأكثرية بدلاً من استجابتها للقلة صاحبة الامتيازات». (APSA، 2004، ص20).

إن مصادر هذه (الانعطافة المدنية) في الجامعات وفي التعليم الجامعي الليبرالي متنوعة. يفترض معارضون كثر أن الدافع الأساسي للطاقة المدنية الجديدة هو ظهور حركة تعلّم الخدمة التي أصبح عمرها نحو عشرين سنة. والواقع أن أعضاء الهيئات التدريسية والقادة التعليميون يستخدمون، غالباً، مصطلحات: «الخدمة»، و«التعلم الملتزم»، و«الانخراط المدني» وكأنها مترادفة، ويمكن استخدام أي منها للدلالة على المصطلحات الأخرى.

إذا ما نظرنا إلى المشهد التعليمي برمته، يبدو لنا جلياً وجود روافد إضافية تصب في الاهتمام الجديد بالتعلم الملتزم وبالعمل الموجه مجتمعياً. لقد كانت حركة تعلم الخدمة -ومازالت بالتأكيد- منتجة ومؤثرة بقوة في جعل الانخراط المدني قضية مركزية. ولكن التطورات في الإصلاح التعليمي المذكورة أدناه قد أسهمت إسهاماً مهماً في التحول نحو مفهوم التعلم الجامعي والتعليم المذكورة أدناه الليبرالي المستوحى من الجمهور والملتزم به:

- نشوء حقول جديدة، وخصوصاً الحقول التي تخاطب قضايا اجتماعية مهمة مثل النوع، والعرق، والاثنية والهوية الثقافية، والسلطة، والبيئة، والتحديات الصحية، والدراسات المدنية، وما إلى ذلك. إن هذه الحقول الأكثر حداثة تجعل -باستمرار- التعلم القائم على المجتمع جزءاً لا يتجزأ من الخبرة التعليمية المطلوبة لطلبة الجامعات. فهي ترى - بثبات - المجتمع مصدراً مهماً من مصادر القضايا والإشكالات العلمية، وليس فقط موقعاً لتطبيق المعرفة فيه.

- الاهتمام المتزايد بالتعليم التكاملي أو المترابط الذي تغدو في إطاره القضايا والمشكلات الاجتماعية -مثل نشوء اللامساواة- محفزاً يساعد الطلبة على ربط الرؤى الثاقبة عبر العلوم. إن حركة المجتمع المتعلم المنطلقة الآن في خمسمئة جامعة على الأقل تعدُّ محلاً هندسياً مهماً للتعلم التكاملي، كذلك يُعدُّ ظهور الخبرات العليا ذات العلوم المتداخلة والمنظمة تنظيماً عالياً في التعليم العام، محلاً هندسياً للتعلُّم التكاملي.

- البحث المؤثر في التطور المعرفي والفكري. فقد بيّن العلماء العاملون في ميدان المعرفة عن قناعة أن التعليم يكون أقوى وأكثر قابلية للاحتفاظ به عندما يتضمن خبرة مباشرة، واهتماماً بالبيئة وبالتطبيقات، وبالانخراط النشط في حل المشكلات، وبالتعلم في المجتمعات. شجعت هذه الاكتشافات والدعم المباشر من مؤسسات عامة وخاصة على حد سواء، العلماء في تخصصات عديدة - بما فيها العلم والرياضيات والهندسة - على اكتشاف سبل ربط المفاهيم الأساسية في حقول اختصاصاتهم مع القضايا الاجتماعية. إن الغاية المنشودة هي مساعدة الطلبة على فحص الروابط بين المعرفة والعمل، وعلى تعميق فهمهم وتقوية قدراتهم على استخدام المعرفة بفضل تلك الروابط.

- ظهور التنوع كقيمة تعليمية وكمحفز. انتقلت التوعية -في وقت قصير

نسبياً- من الهوامش إلى المركز، مضموناً وبيئة للطلبة المتعلمين في الكليات. إن التنوع -لدى فهمه مبدئياً بأنه دراسة لثقافات عديدة متقاطعة- قد أصبح، بصورة متزايدة، قيمة مدنية والتزاماً ديمقراطياً في كثير من صفوف الكليات. إن نزاعات المحاكم بشأن العمل الإيجابي في قبول الطلبة قد حفّزت على ظهور دراسات عديدة لاستكشاف المنافع التعليمية للتنوع، مع فهم تعلّم التنوع أنه مضمون أكاديمي وخبرة مباشرة مع الناس من مختلف الخلفيات. أظهرت هذه الدراسات أن الطلبة الأكثر خبرة في تعلم التنوع يملكون مهارات معرفية أفضل، ويتمتعون بمقدرة أفضل على أخذ المنظورات التنوعية بالحسبان، وأكثر رغبة في حل المشكلات الاجتماعية والعيش، هم أنفسهم، في مجتمعات متنوعة. لقد رُفعت نتائج التنوع هذه بنجاح إلى المحكمة العليا فيما يتعلق بقضايا ميتشيغان الحديثة [كراتز ضد بولينغر، 2000، وغروتر (Gruter) ضد بولينغر، 2001] بوصفها «نتائج الديمقراطية»، وأخذت الجامعات تؤطر - بصورة متزايدة- مبادراتها التنوعية بوصفها طرقاً لبناء طاقات ديمقراطية وقيم تلائم مجتمعاً متنوعاً.

- الضغط الذي يمارسه أرباب العمل لتعليم الطلبة كيف يتصرفون ويحلون المشكلات ضمن فرق. فكما هو معروف اليوم على نطاق واسع، لدى طلبة اليوم توجهات قوية نحو الإعداد للحياة العامة. وأرباب العمل بدورهم أوصلوا -بقوة، إلى البرامج المهنية- توقعاتهم بأن على الطلبة تطوير مهارات حل المشكلات جماعياً وتنميتها في الكلية. وفي حين أن مشروعات الفرق الطلابية نادراً ما توصف بأنها فرق «مدنية»، فإن مشروعات الفرق تقدم فرصاً مهمة للطلبة كي يعملوا في مهارات مدنية مهمة مثل: الإصغاء النشيط، والانخراط في منظورات متنوعة، والصراع المبدع، والمفاوضات، وتقويم النتائج، والقيام بأعمال تصحيحية. فمثل هذه المشروعات تزج

الطلبة في العمل على إيجاد حلول واقعية لمشكلات واقعية. وتعد هذه المشروعات من باب الاحتمال والإمكانية على الأقل، طاقات مدنية وورشية.

فإذا ما جُمعت هذه الحركات المتعددة والمتقاطعة فإنها تؤدي إلى إعادة تأطير التعليم الليبرالي. وفي حين أن القرن العشرين قد أكد على المهارات الفكرية والتنمية الفردية أساساً، فإن أنصار التعليم الليبرالي في القرن الواحد والعشرين يضعون تأكيداً جديداً على ما اصطلحت عليه الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات (AAC&U) – «إعداد الطلبة لعالم العيش المشترك».

إن أول تعبير تصف به هذه الجمعية التعليم الليبرالي بأنه تعلم ملتزم أو مرتبط engaged or connected Learning ورد قبل أكثر من عقد من الزمان، في تقرير صادر في العام 1991 بعنوان (تحدي التعلم الملتزم أو المرتبط) كُتِبَ هذا التحدي في حوار مع اثنتي عشر جمعية علمية أسهمت في دراسةAAC&U لحقول التعليم الليبرالي والفنون والعلوم. إن انخراط مؤلفي التحدي في التقارير الاثني عشر الصادرة عن الجمعيات العلمية والمعدّة لهذه الدراسة، جعلهم يقولون إن العمل في حقل الفنون والعلوم كان ينجز فقط بعد أن يكون الطالب قد تعلم لغات حقل أكاديمي معين وأساليبه. وأكد التحدي أن التخصصات الملتزمة بالتعليم الليبرالي مسؤولة أيضاً عن مساعدة الطلبة على ربط التعلم بالعالم الموجود خارج المجتمع الأكاديمي. هناك طريقتان لهما علاقة بالموضوع يستخدم بموجبهما مصطلح «التعلم الملتزم». تشير الأولى إلى المقدرة على بناء علاقة بين أنماط المعرفة المختلفة... والمقدرة على تطبيق التعلّم في بيئات متنوعة. أما الثانية فتشير إلى المقدرة على إيجاد صلة بين التعلم الأكاديمي والعالم الأوسع، والقضايا العامة والخبرة الشخصية. (AAC&U، 1991، ص14).

إن تقرير AAC&U للعام 2002 حول «التوقعات الكبرى: رؤية جديدة للتعلّم بوصفه أمة تذهب إلى الكلية» يدعو إلى إيجاد روابط متعمدة بين المعرفة والعمل حتى بعبارات أقوى. فالتعليم الليبرالي في الحقول كلها سيكون له أكبر الأثر

عندما تتطلع الدراسات إلى ما بعد غرفة الصف: إلى قضايا العالم الكبرى، داعية الطلبة إلى تطبيق ما يتعلموه من مهارات تحليلية وتقويمات أخلاقية على المشكلات المهمة في العالم المحيط بهم. ولدى تقويم الأداء التعاوني والفردي كذلك، والتنوع بوصفه مصدراً للتعلم، والحلول الواقعية لمشكلات ارتجالية طارئة، والتفكير الإبداعي والنقدي أيضاً، فإن التعليم الليبرالي البراغماتي المحدث هذا سوف يُهيء الطلبة لاقتصاد ديناميكي وبناء قدرة مدنية في الوطن وخارجه. (AAC&U، 2002b، ص xii).

إن التقرير المتعلق «بالتوقعات الكبرى» لدى توغله بتضمينات هذه المفاهيمية إلى أبعد من ذلك يدعو الكليات والجامعات إلى التحرك إلى ما بعد التقسيمات المناطقية التقليدية بين (ليبرالي) و(مهني)، أو دراسات عملية. إذ ينبغي تعليم الحقول كلها بوصفها شكلاً من أشكال التعليم الليبرالي أو التعليم المُحرِّر كما يقول التقرير (AAC&U، 2002b، ص 25-26) لا يهتم التعليم الليبرالي المعاصر بالتقويم التحليلي فحسب، بل ينبغي رعاية التقويم العملي والمسؤولية الاجتماعية وتغذيتها أيضاً.

هل الطلبة مشمولون بهذا الزخم المدني؟

فيما يتعلق بالجهود كلها المتعلقة بهذا «المنعطف المدني» في مفهوم التعليم الليبرالي والعملي، من المهم الاعتراف بأن هذه التطورات هي في أحسن الأحوال عمل في طور النشوء. إن الأدلة على الاهتمام الجديد بربط التعليم الجامعي بالمجتمع تحيط بنا من كل جانب، كما رأينا. ومع ذلك صحيحٌ أيضاً أن التغيّر المنتشر والتحويلي يحدث ببطء في التوجهات الأكاديمية.

مازال أعضاء الهيئات التدريسية الداعون إلى الانخراط المدني والمدافعون عنه؛ الذين يريدون تشجيع إيجاد روابط جديدة بين الجامعة والمجتمع وتعزيزها يجدون أنفسهم يناضلون ضد قوة الممارسة التي توطدت في القرن العشرين. فمازال نظام المكافآت في فروع العلوم المختلفة مقيداً بشدة بنشر البحوث

الأساسية، وبالمنح الممولة. ويزداد عدد الموضوعات والمقررات المرتبطة بالمجتمع ضمن المنهاج، ومع ذلك مازالت اختيارية بدلاً من أن تكون إجبارية. كما أن التسجيل في الحقول ذات التوجه المجتمعي، مازال يضم فقط قلة قليلة من الطلبة. ومازالت برامج الخدمة المجتمعية في الجامعة إجمالاً تسيّر من قبل هيئة شؤون الطلبة أكثر مما تسير من قبل أعضاء الهيئة التدريسية. وفي معظم الجامعات تعدُّ الخدمة المجتمعية اختيارية وليست مطلوبة في صميم المنهاج، وتعد الدراسات التنوعية أكثر احتمالاً أن تكون مطلوبة في صميم المنهاج ولكن كثيراً من الجامعات التي استقرت على منهجية المائدة متنوعة الأطعمة (تضم مختلف أنواع العلوم) تدمّر الإمكانية المدنية لدراسات وخبرات تنوعية جيدة التصميم، بدلاً من أن ترسي قواعدها الطليعية. وفي حين أن المشروعات القائمة على حقول التخصص والعمل الجماعي شائعة جداً في الحقول المهنية، فإنها تقدم عموماً، ويراها الطلبة، بوصفها إعداداً للحياة العامة، وليست تحضيراً مدنياً.

ونتيجة لذلك، ربما لا يدرك الطلبة أنفسهم الاهتمام الجديد في جعل الانخراط المدني عنصراً متكاملاً في دراستهم الجامعية لا ينفصل عنها. والواقع هناك دليل مقلق على أن الطلبة يظنون ألا علاقة للانخراط المدني إطلاقاً بأهدافهم الخاصة للتعليم الجامعي.

جمعت AAC&U في صيف العام 2004 مجموعات من الطلبة من أجزاء عديدة من البلاد: ثلاث مجموعات من طلبة الكليات في السنوات الأولى، وثلاث مجموعات من طلبة المدارس الثانوية الذين مآلهم حتماً إلى الجامعة. أعطيت كل مجموعة من هذه المجموعات الست قائمة تضم ستة عشر مخرجاً تعليمياً، وطلب إليهم اختيار المخرجات الجامعية التي يعدونها أكثر أهمية، وتلك التي يعدونها أقل أهمية. فكانت الحصيلة في كل من هذه المجموعات الست أن (الانخراط المدني والقيادة) هي المحصلة التعليمية الأقل أهمية أو ما يليها، التي يحرزها الطلبة من الجامعة. وعندما ضغط عليهم قائد المجموعة المركزية بسؤاله عن الأسباب التي دعتهم إلى

هذا التصنيف المتدني للانخراط المدني، بيّنت تعليقات الطلبة بأنهم تخيلّوا أن «الانخراط المدني» شبيه بعملية الانتخابات»، وأنهم يعتقدون أن أسرهم أحاطتهم علماً بما يحتاجون لمعرفة الكيفية التي تجري بها الانتخابات ومتطلباتها.

ليس لدى هؤلاء الطلبة -بصورة جماعية- أي مفهوم متطور للدور الذي يمكن أن يلعبه تعليمهم في إعدادهم للعمل في قضايا اجتماعية مهمة تواجه ديمقراطيتهم أو العالم الأوسع. والواقع، أنه كان واضحاً تماماً من الحديث معهم أن المسؤولية المدنية لم تكن جزءاً من مفرداتهم إطلاقاً. إذ كان هؤلاء الطلبة ينظرون إلى الجامعة إجمالاً بأنها زمن الإعداد لوظيفة ما أساساً، ولتقوية مقدرتهم على تحمل مسؤولية أنفسهم والقيام بالتزاماتهم. ومنهم عديدون أيضاً يؤمنون بالحصول على تعليم «ليبرالي» أوسع نطاقاً، أو على الأقل كانوا منفتحين لذلك الحديث. بيد أن الطلبة في هذه المجموعات لا يبدو أن لديهم أي رابطة بين التعلم الليبرالي والمواطنة الرافدة.

إذا ما أخذنا القيمة السطحية لمساواة الطلبة للانخراط المدني بالانتخابات، فإن دراسات معهد بحوث التعليم العالي في لوس أنجلوس، جامعة كاليفورنيا HERI ربما تلقي ضوءاً على افتراضاتهم. وكما تقول ليندا ساكس(Linda Sax): تبين دراسات HERI أن اهتمام الطلبة في العلوم السياسية قد هبط بحدة أثناء السنوات الأربعين المنصرمة. وكما تقول فإن نسبة الطلبة الجامعيين الجدد الذين يعتبرون الجامعة أولوية من أجل مجاراة الشؤون السياسية قد هبطت من 57.8% في العام 1966 إلى 32.9% في العام 2002. ويقول أقل من 20% من طلبة السنة الأولى الجدد في الجامعة: إنهم يناقشون السياسة باستمرار. هناك صعود متواضع في السنتين الأخيرتين، بيد أن إجمالي دراسات HERI يبين أن طلبة الكليات لا يرون السياسة وسيلة للتغيير الاجتماعي (Sax في الصحافة).

من الجدير ملاحظته أنه في بحث مجموعات التركيز لدينا في الانخراط المدني لم يتعرض الطلبة إلى موضوعات الخدمة المجتمعية، أو تعلم الخدمات، أو

التطوعية. طالب واحد بذل جهداً لنطق كلمة «إنساني، أو محب للبشر» (Philan-thropic). ولكنه لم يستطع لفظها، فأسقط الموضوع. وتبين معطيات ساكس -في واقع الأمر- أن معدلات إسهام الطلبة في الخدمة التطوعية قد هبطت بصورة درامية من المدرسة الثانوية إلى الكلية، بمشاركة 35.7% من طلبة الجامعة بالمقارنة مع 72.1% من طلبة المرحلة العليا من المدارس الثانوية (ساكس في الصحافة، ص9).

لقد ظهر الاستغراب وبدت الحيرة على وجوه طلبة مجموعات التركيز التي عقدتها AAC&U، إذ رأوا أحداً يسألهم عن الكلية والانخراط المدني. وحيرتهم هذه تبين لنا مدى المسار الذي ينبغي أن تقطعه الجهات الأكاديمية لتصوغ روابط قوية واضحة بين التعلم في الكلية وفهم الخريجين الذاتي لدورهم في مجتمع ديمقراطي. كثير من الجامعات التي يلتحق بها الطلبة (أو لديهم أمل في الالتحاق بها) تعد نشطة في واحدة من مبادرات الانخراط المدني التي ترعاها AAC&U ومؤسسات وطنية أخرى. إذ أطلقت بعض جامعاتهم مبادرات انخراط مدني خاصة بها.

بيد أن تشجيع الجامعة للانخراط المدني والترفيعات المترتبة على ذلك ربما تشمل -عملياً- حفنة من أعضاء الهيئة التدريسية. أو ربما تعني مصادقة رئاسية ولكن فقط على برامج مدنية مساعدة في المنهاج.

وكما كتب زميلي كارين ماك تاي موسيل (Caryn Mc Tighe Musil) فإن جامعات كثيرة جداً قد أدارت فقط منهجية فوضوية للانخراط المدني. إذ تسود فيها المصادفة والدافع... وغالباً لا يُجذر الانخراط المدني في صميم المجتمعات الأكاديمية: في مقرراتها، وبحوثها، وعمل أعضاء الهيئة التدريسية فيها. وهكذا فإن المؤسسات تضع في غفلة منها، وعن غير قصد، نموذجاً لانخراط مدني يحدث بعيداً عن الأنظار (موسيل، 2003، ص4).

ما الذي يمكن عمله؟

إن حيرة الطلبة الصادقة بشأن معنى مصطلح (الانخراط المدني)، أو أهميته التعليمية تبين لنا الحدود المقررة لحركة الانخراط المدني الحالية. ويأتي كثير من طاقة الانخراط المدني من مجموعة صغيرة من أعضاء الهيئة التدريسية الذين يغيرون مقرراتهم من أجل ربط القضايا الأكاديمية بالقضايا العامة. أو أن هذه الطاقة تأتي من شؤون الطلبة، حيث تصل فقط الطلاب المتطوعين في إسهامهم.

وربما تبدأ منهجية أكثر شمولية بدراسة جوهرية على نطاق الجامعات للأهداف الشاملة لتعليم الطلبة. لقد عقدت مئات الجامعات مثل هذه المناقشات. وقد جعلت مجموعة فرعية من هذه الجامعات الانخراط المدني نتيجة واضحة للتعلم الجامعي. وإذا ما كان لحركة انخراط مدني أن تكسب احتكاكاً مع الطلبة، فإن أكثر المؤسسات التعليمية تحتاج إلى الاعتراف بالانخراط المدني أو الديمقراطي بوصفه هدفاً جوهرياً لتعلم الطلبة.

ومن طرق بناء الاهتمام في هذا النقاش إجراء مسح للطلبة في الجامعات حول آرائهم في النتائج الجامعية المهمة. تدعي النشرات التعريفية الجامعية وبيانات البعثات والمهمات روتينياً أن تعليم الطلبة للمواطنة يعد جزءاً مهماً من الرسالة. وإذا ما كان الفصل بين مقاصد الجامعات وفهم الطلبة واسعاً كما توحي مجموعات الطلبة الأساسية التابعة إلى AAC&U، فإن هذا بحد ذاته يمكن، أن يخلق فرصاً لأعضاء الهيئة التدريسية والإداريين لاستكشاف السؤال الجذري، وهو: «كيف تسد فجوة الانخراط المدني؟».

عندما تحدد الجامعة توقعات التخرج للطلبة، غالباً ما تقوم بتنقيح برنامجها التعليمي لتحسّن مواءمة متطلبات المقررات التعليمية العامة مع الأهداف التي عُينت مجدداً لتعلم الطلبة. هذه خطوة مرغوبة ولكنها ليست كافية.

لنتصور السيناريو الآتي: طالبة تسجل في جامعة ولاية غرين فالي(Green Valley State Univ). وبعد مشاورات مع مرشدها، تأخذ مجتمع التعلم المطلوب في السنة الأولى الذي يلبي العديد من متطلبات التعليم العامة. مجتمع التعلم هذا منظم حول سؤال مدني مهم، هو: «الضرر البيئي: مسؤولية من؟» ومن خلال مقررين مترابطين، واحد في الكيمياء البيئية والآخر في السياسة المحلية، يقحم مجتمع التعلم طالبتنا في استكشاف الترابط بين العلم، والحكومة، والنشاط الاجتماعي. ولدى إسهام الطالبة في مجتمع التعلم الذي يحوي مكوناً متخصصاً تكتشف الطريقة التي تدرك بموجبها مجموعات مختلفة المشكلات البيئية وحلولها. وتكتسب هي أيضا حساً جديداً لإمكانياتها المحتملة في المساعدة على منع التدهور البيئي. وتنجز الطالبة في الفصل الأول من سنتها الأولى متطلبات التعليم العامة التي حددتها الكلية؛ حيث يأخذ الطلبة مقررين على الأقل يحتويان على مسألة مدنية قوية.

ولكن طالبتنا -بعد سنتها الأولى في الكلية- لا تأخذ مقرراً آخر يستكشف التحديات والمسؤوليات المدنية أبداً؛ بل تتخصص في الأعمال، وتتذكر أن مجتمعها التعلمي في السنة الأولى استكشف دور الأعمال المحلية في توليد مشكلات النفايات البيئية وفي المساعدة على حلها معاً. بيد أن مثل هذه الموضوعات المدنية لا تعد جزءاً من حقل التخصص في التجارة والأعمال، ولدى تسلمها أدوارها من قسمها في الكلية، لا تتابع هذه الأدوار أيضاً. بل تتم موضوعاً ثانوياً في علم النفس، كما أن المقررات التي تأخذها للموضوع الثانوي، لا تحتوي على مسألة مدنية أو مجتمعية.

فما هي الرسالة التعليمية الإجمالية الموجهة إلى طالبتنا؟ من المعقول إمعان النظر في أن المحصلة المدنية التي توصلت إليها مضادة لما توقعته الكلية عندما جعلت الانخراط المدني موضوعاً في برنامجها التعليمي العام. إن ما تعلمه إياها خبرتها التعليمية بمرور الزمن؛ هو أن الانخراط المدني يعد محيطياً بالنسبة

للاهتمامات الجوهرية للحقول الأكاديمية التي تعرفت عليها بكل قوة. وبقدر ما استمتعت بمجتمعها التعلمي، في السنة الأولى، كان الانخراط المدني في النهاية سيئاً «لا بد من خروجه عن المسار» قبل أن تنتقل الطالبة إلى موضوعها التخصصي وموضوعها الثانوي، وإلى العمل الجاد من أجل الإعداد للحياة المهنية.

ولنتصور الآن سيناريو بديلاً عن الأول: لنفرض أن أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة غرين فالي قد قرروا جعل الانخراط المدني والتعلم المدني موضوعين جوهريين في كل حقل تخصص في الكلية، وفي التعليم أيضاً. ولنفرض أنهم توصلوا إلى أن الانخراط المدني في إطار ديمقراطية متنوعة، يجب أن يحتوي على تعلم متداخل الثقافات كذلك.

بفضل هذا التركيز الموسع، ستكون خبرة طالبتنا في السنة الأولى في مجتمع التعلم المنخرط مدنياً بداية حقيقية، وليست مجرد التفاف على عمل الكلية الواقعي. تُتِمُّ طالبتنا مجتمع التعلم حول البيئة في السنة الأولى بالحماس نفسه الذي بدأت به في خوض تجربتها. ولكنها لدى انتقالها إلى دراساتها المتقدمة تجد أن قضايا التنوع والقضايا المدنية مازالت أمامها على المائدة، وأنها موجودة في عدد من مقرراتها، في حقل اختصاصها الأساسي وهو (الأعمال)، وفي موضوعها الثانوي وهو (علم النفس) كليهما.

يتوقع من الطالبة أن تتم مهمة ميدانية في العمل، فتقحمها هذه المهمة في دراسة المؤثرات البيئية لخطط توسيع العمل المحلي. فتثير دراساتها أسئلة حول العرق والقوة السياسية، وتخطيط العمل، والتحليل البيئي كذلك. كما يحتوي موضوع الطالبة الثانوي في علم النفس على مسألة مدنية أيضاً. ولتلبية هذه التوقعات تنخرط الطالبة في بحث مبني على المجتمع حول النمذجة العرقية/ الاثنية.

وبما أن ولاية غاري فالي تجري تقويماً لنتائج متطلباتها في الكلية كلها فإن كل قسم من أقسام طلبتنا يتوقع أن تظهر الطالبة مقدرتها على تحليل القضايا المدنية ومخاطبتها في سياق دراساتها المتقدمة. وأخيراً تُتمُّ حقيبة توثق إنجازها في تطوير معرفة قوية في حقول اختصاصها الأساسية، ومقدرتها على التفكير في القضايا المدنية، وتفاوض بشأنها من منظورات متنوعة.

ربما يكون من الجدير بالملاحظة أن طالبتنا قد اختارت -بموجب مصطلحات القرن العشرين- تعليم ما قبل المهنة بدلاً من تعليم الفنون الحرة، لأن حقل تخصصها الأساسي -وهو العمل- لم يكن واحداً من الفنون الحرة. ومع ذلك فقد تحدتها دراساتها بنشاط -في السيناريو الثاني على الأقل- للنظر في تخصصاتها في البيئات المدنية، ولمواجهة المنظورات المتنوعة وفهمها، وللانخراط بنشاط في عملية ربط تعلمها بالتحديات الاجتماعية الأكبر. أليس هذا فهماً أكمل وأكثر معاصرة لما ينبغي أن يشمله التعليم الليبرالي للمواطنة؟.

لاحظت في بداية هذا الفصل أنه لم يتأكد بعدما إذا كان «الانعطاف المدني» الناشئ في التعليم الليبرالي سوف يحقق احتمالاته وإمكانياته. إن نقطة الضعف الكبرى في الحركة -حسب قناعتي- هي الفشل في جعل الطلبة أو أعضاء الهيئة التدريسية منخرطين في الحركة انخراطاً كاملاً. هناك مواقع عديدة من الابتكار في جامعاتنا ومناهجنا؛ حيث أصبح الانخراط المدني من الاهتمامات الحيوية. بيد أن هذه المواقع لا يزورها إلا نفر قليل نسبياً.

إذا ما أريد أن يصبح الانخراط المدني موضوعاً جوهرياً في معظم تعليم الطلبة فلا بد أن يصبح -إذاً- موضع اهتمام جوهري في كل حقل من حقول التخصص الجامعية، وإذا لم يتم التوجه إلى الانخراط المدني بصورة مركزية - وأن يصبح أحد المتطلبات، نعم أن يصبح كذلك- في الحقول التي يختارها الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية بوصفها مصادرهم للهوية والتركيز، فإن الانخراط المدني، يظل، موضوع اهتمام هامشي للأغراض العملية كلها.

اقترح لي شولمان، رئيس مؤسسة كارنيجي لرفع مستوى التعليم، أن حقول الفنون والعلوم الليبرالية سوف تكسب كثيراً إذا ما تبنت عن وعي معالم مهنة كهذه تتمثل بالتزامها بالخدمة، وانخراطها بواقعيات الممارسة، وتشذيبها للتقويم في بيئة التطبيق والانعكاس التعاوني.

يمكننا تعديل وجهة نظره الثاقبة والمفيدة هذه، بالقول إن العلوم والفنون الليبرالية، والحقول المهنية يفيدان إفادة هائلة إذا ما جعلت هذه الحقول كلها مثل هذه الأشكال من الانخراط المدني موضوعات تعليمية مركزية وواضحة بطرق تتلاءم مع المضامين الخاصة لهذه الموضوعات. إن الالتزام بالخدمة، و الانخراط بالممارسة وبالمنظورات المتنوعة، وبتشذيب التقويم والأحكام في بيئة التطبيق، والانعكاس التعاوني تعد كلها في الوقت نفسه فنوناً مدنية وفنوناً مهنية وفنوناً ليبرالية في آنٍ معاً.

إذا ما أردنا متابعة «الانعطاف المدني» في التعليم الجامعي، فإن الخطوة المقبلة، كما أقترح، هي التوجه نحو رؤية موحدة للتعليم الليبرالي والمسؤولية المدنية في حقل من حقول الدراسة الأكاديمية مهما كان مضمونه. وربما يكون ذلك مكسباً واضحاً لجودة تعلم الطلبة وللديمقراطية الملتزمة بالانخراط مبدئياً.

References

American Political Science Association (APSA). (2004). *American democracy in an age of rising inequality.* Washington, DC: Author.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (1990). *Liberal learning and the arts and sciences major* (vol. 2): *Reports from the field.* Washington, DC: Author.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (1991). *The challenge of connecting learning.* Washington, DC: Author.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (1995). *American pluralism and the college curriculum: Higher education in a diverse democracy.* Washington, DC: Author.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2002a). *Wingspread declaration on the civic responsibilities of research universities.* Available at: http://www.compact.org/civic/Wingspread/Wingspread.html.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2002b). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college.* Washington, DC: Author.

Gratz v. Bollinger, 122 F. Supp. 2d 811 (E.D. Mich. 2000), *rev'd.* 539 U.S. 244 (2003), *on remand* to 80 Fed. Appx. 417 (6th Cir. Mich.).

Grutter v. Bollinger, 137 F. Supp. 2d 821 (E.D. Mich. 2001), *stay granted,* 247 F.3d 631 (6th Cir. 2001), *hr'g. en banc ordered,* 277 F.3d 803 (6th Cir. 2001), *rev'd.* 288 F.3d 732 (6th Cir. 2002), *aff'd.* 539 U.S. 306 (2003).

Kimball, B. A. (1995). *Orators and philosophers: A history of the idea of liberal education.* New York: College Board.

Musil, C. M. (Spring 2003). Educating for citizenship. *Peer Review,* *5*(3), 4–8.

Sax, L. J. (in press.) *Citizenship development and the American college student.* New Directions for Institutional Research, no. 122. San Francisco: Jossey-Bass.

الفصل التاسع

الفروع المعرفية والصالح العام

إدوارد زلوتكوفسكي (Edward Zlotkowski)

إذا ما كان لامرئ أن يسأل أكثر أعضاء الهيئات التدريسية عن القوى المهدّدة لمستقبل المشروع الأكاديمي، فإنه سيسمع -في الغالب - الكثير عن التمويل غير الكافي، والمفهومات العامة المغلوطة، والمهنية والطلبة الذين لم يُعدّوا إعداداً كافياً. بيد أن مغزى هذه التهديدات الخارجية ربما يكون مضلّلاً، بطريقة أو بأخرى. وفي حين أنها واقعية إلا أنها لا تعلل المشكلات الأقل بحثاً ومناقشة والأكثر انتشاراً في صميم التوجهات الأكاديمية المعاصرة. وكما يكتب توماس بندر (Thomas Bender)، 1993، في مقالته الختامية لكتابه العقل والحياة العامة؛ مقالات في التاريخ الاجتماعي للمفكرين الأكاديميين في الولايات المتحدة: «إن تكامل العقل الأكاديمي ليس مهدداً بخطابات التقصي الاجتماعي المنافسة [أي بالنماذج غير الأكاديمية للتحليل والتقويم]. بل المجازفة والخطورة الآن هي العكس تماماً. إن التوجهات الأكاديمية مهددة بخطرين توأمين هما التحجر والتمسك الشديد بالتقاليد.. ينبغي أن يكون البرنامج للعقد القادم، على الأقل كما أراه، فتح العلوم، ومناقشة المجتمعات المهنية التي تعاظمت مشاركتها وأصبحت مرجعية ذاتية» (ص: 143).

وبعبارة أخرى، إذا ما كان المرء مهتماً بصحة التوجهات الأكاديمية، فإن خير ما ينصح به هو التركيز الأقل على التهديدات الخارجية والتركيز الأكثر على خطر النزعة الأنانية في الداخل. إن مثل هذه النزعة الأنانية -التحجر، التشبث الشديد بالتقاليد، والمرجعية الذاتية- تتضمن بحكم الظروف والضرورة فحصاً نقدياً حاسماً لدور العلوم.

من الصعب المبالغة بتقدير أهمية الاعتراف بالعلوم بوصفها نقاط قوة إستراتيجية في أي بحث للأكاديمية والصالح العام. إن تأثيرها عبر تنظيمها داخل الأقسام الأكاديمية قد أصبح جلياً لأي فرد ينظر إلى بنية الكلية أو الجامعة الحديثة. فعلى الصعيد المؤسساتي: الذي يقرر «كيف» تتخذ القرارات السياسية -إن لم يكن مصدر تحديد هذه القرارات- هو القسم وليس الإدارة؛ أما على الصعيد التقليدي: فإن أجندة المادة العلمية العائدة إلى عضو الهيئة التدريسية غالباً ما تسبق التزامه بالأولويات المؤسساتية. وبعبارة أخرى إن القيادة الرئاسية والرسالة المؤسساتية على أهميتها، لا يستطيعان في حالات عديدة -فيما يتعلق بقضايا الانخراط المدني- تحقيق أي أهداف، حتى المتواضعة منها دون إيلاء اهتمام كبير لثقافة الأقسام القائمة على العلوم والتخصصات المعرفية. [انظر على سبيل المثال، ايليسون (Elison، 2002)].

في البدء

في السنوات الأولى من عمر الجامعة الأمريكية الحديثة كانت عملية ربط العلوم بالقضايا العائدة إلى الصالح العام تشكل دلالة ذاتية. وفي مقالة عنوانها: «تعلُّم الخدمة، وخدمة المجتمع ذات الأساس الأكاديمي، والرسالة التاريخية لجامعة البحوث الحضرية الأمريكية» بيّن إيرا هاركافي (Ira Harkavy)، 2000، مدير مركز جامعة بنسلفانيا للزمالات المجتمعية، والمؤرخ بالتدريب، أن تقليد الخدمة المجتمعية الإستراتيجية ذات الأساس الأكاديمي التي تحركها المشكلات

وحل المشكلات (ص30)، موجود بوضوح في تواريخ المدارس مثل جامعة جونز هوبكنز، وجامعة شيكاغو، وجامعة كولومبيا، وولاية بنسلفانيا عند منعطف القرن العشرين تقريباً. وهكذا، كما يشير بندر (1993):«عندما أسست الجامعة في كولومبيا، كلية العلوم السياسية، في العام 1881، كانت غايتها كما يوحي اسمها، إصلاح حياتنا السياسية وحياتنا المدنية وعلومنا السياسية». (ص130).

ولكن لم يكن أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الحديثة وحدهم الذين عدوا الصالح العام مركزية في عملهم. وعندما بدأ عدد من أعضاء الهيئات التدريسية -أولئك ينتظمون في جمعيات مهنية- رأت تلك الجمعيات نفسها - خصوصاً في العلوم الاجتماعية الجديدة- الجمهور ومشكلاته، بوضوح، ورأت أنه وثيق الصلة بكينونتها وبما كانت تتطلع إلى القيام به. وفي كلمة ختامية لبحث كارلا هوري: «رعاية الخيال الاجتماعي وصقله: مفهومات ونماذج لتعلّم الخدمة في علم الاجتماع» (1999))، تلاحظ كارلا هوري (Carla Howery) نائبة الرئيس التنفيذي لجمعية العلوم الاجتماعية الأمريكية، أن جذور علم الاجتماع الأمريكي ذاتها تتداخل مع تعلُّم الخدمة. وفي العام 1906 ساعد ليستر فرانك وارد(Lester Frank Ward) على تأسيس جمعية لجلب الانتباه إلى المشكلات الاجتماعية، وأصبح أول رئيس للجمعية الأمريكية للعلوم الاجتماعية (ثم جمعية العلوم الأمريكية): «مازال حقلنا التخصصي يزاوج دائماً التفاعل المتبادل بين النظرية والبحث والتطبيق وإعادة الصياغة بوصفه عملية مستمرة متكررة». (ص151).

إن قيام هوري بربط جذور تخصصها العلمي وما يصاحبه من مهنية بمفهوم الخدمة العامة يصلح كذلك لكثير من المؤسسات المعرفية المعاصرة.

إن ما لا ينبغي إنكاره هو أن تلك الجذور بحاجة إلى تحفيز. لأن «تعلم الخدمة» كما تتابع هوري قولها: «هو الموضوع الصحيح لمساعدة علماء الاجتماع على إعادة اكتشاف جذورهم المعرفية (ص155). سواء كان «الموضوع الصحيح» هو تعلم الخدمة، أو حل المشكلات العامة، أو بحث العمل المشترك بين الأفراد، أو

البحث التطبيقي، أو الخدمة المهنية، أو العقلانية العامة، فإن أكثر العلوم المعاصرة قد جعلت منذ سنوات عديدة - لدى عملها من خلال جمعياتها الوطنية أو القطرية بالإضافة إلى عملها عبر أقسامها الأكاديمية الفردية - أولوياتها اليوم هي المصالح والقيم والمقاييس المحددة حصراً من قبل أعضائها، وفضلتها على اهتمامات أكثر التصاقاً بالجمهور. وقد ضحوا في علم المصطلحات لويليام سوليفان (William Sullivan)، 1995، «بالمهنية المدنية» لصالح «المهنية التقنية» مبتكرين اتجاهاً شعبياً، ضمن العملية، تظهر الخدمة العامة بموجبه معلّماً محبّباً» (ص11) من معالم العمل الرئيس الموجود، ولكنه عرضي.

تطورات حديثة

هنالك سبب يدعو إلى الاعتقاد بأن قضايا الصالح العام يمكن أن تعود ثانية إلى موقع الأهمية - حتى ضمن العلوم الأكاديمية التقليدية. فإيرنست بوير (1995) الذي عمل كثيراً من أجل ابتكار فكرة بشأن تحديد ما الذي يُحسب عملاً علمياً ضمن الأكاديمية، قدّم كثيراً من الدعامات الفكرية اللازمة لإيجاد روابط بين الأكاديمية والمجتمع عموماً. والواقع أنه صاغ في أواخر حياته ما أصبح يعرف بالوصف الكلاسيكي لما يجب أن تبدو عليه مثل هذه العلاقة. أطلق عليها اسم (علم الانخراط) 1995.

> **يعني مصطلح (علم الانخراط) على صعيد معين: ربط مصادر الجامعة الغنية بأكثر مشكلاتنا الاجتماعية والمدنية والأخلاقية إلحاحاً... وينبغي أن يرى الطلبة والأساتذة الجامعات بوصفها مسارح للعمل، وليست جزراً معزولة.**
>
> **ولكن على صعيد أعمق، لدي قناعة متنامية بأن ما نحتاجه ليس فقط مزيداً من البرامج، بل غاية أكبر، وإدراكاً أكبر للمهمة... وتزداد قناعتي بأن علم**

> **الانخراط يعني في النهاية إيجاد مناخ خاص تتواصل فيه الثقافات الأكاديمية والمدنية بعضها مع بعض، باستمرار أكثر وإبداعية أكبر، مساعدة بذلك على توسيع ما يصفه العالم المختص بعلم الإنسان، كليفورد غيرتز (Clifford Geertz) بأنه عالم الخطاب الإنساني، الذي يثري نوعية حياتنا جميعاً (19 - 20).**

يمكننا الآن أن نرى كثيراً من التطورات النوعية التي تتجاوب مع فكرة بوير (علم الانخراط) -كبرنامج وروح ثقافية- مبعثرة عبر المشهد الجامعي.

من المؤكد أن هذه التطورات لا تتطابق كلها بحماس مع الجهود المبذولة لمخاطبة الصالح العام. ولنأخذ مثالاً على ذلك: البيان الصادر عن جمعية الجغرافيين الأمريكيين (AAG) الوارد في المجلد الأول من (فروع العلم تتكلم: مكافأة أعمال أعضاء الهيئة التدريسية العلمية والمهنية والإبداعية (1995)) لدياموند وآدام (Diamond and Adam). ففي نهاية مقطع حول (الخدمات الخارجية) تقول الجمعية: (إن مقدرة الجغرافيين على التعامل مع المشكلات الواقعية ونزعتهم إلى ذلك تعد قوة علمية انضباطية... إذ ينبغي أن تضمن أقسام الجغرافية أن يكون نظام المكافآت لدى الأقسام والمؤسسات مجزياً للإسهامات التي تنجز، ومع ذلك فإن الجمعية – في المقطع اللاحق من البيان حول (المواطنة) – لا تدمج ذلك المفهوم في الخدمة أولاً، وقبل ذلك تلصقه بالقسم وبالعلم فحسب، بل تميّز بوضوح بين «المواطنة المهنية» و«القيام بالمسؤوليات المدنية». [التأكيد الأصلي، ص41]. وفي حين أنه ينبغي تقدير أعضاء الهيئة التدريسية ومكافأتهم على أنشطتهم – بما فيها الأنشطة الخارجية – فإن أشكال المواطنة الأكثر شمولاً والمتأصلة في المعرفة العلمية ليس لها مكان في تقديرات مكافآت أعضاء الهيئة التدريسية». (ص41).

وفي المجلد نفسه نجد تقرير (القوة العاملة في الجمعية الكيميائية الأمريكية

(ACST) حول تعريف المعرفة في الكيمياء). إذ يعترف التقرير في مقدمته بوضوح أن «القوى العاملة في التعليم العالي... تدعو مؤسسات التعليم العالي كي تكون أكثر استجابة لدورها في تعليم الطلبة وتقديم أنواع مختلفة من الخدمة المجتمعية». (ديامونـد وآدم، 1995، ص48)، وأن هذه القوى تقدم السياق الذي يجب أن نقرأ التقرير اللاحق ضمنه. يستمر التقرير، استناداً إلى عمل بوير مباشرة، في تأكيد الحقيقة القائلة: «إنه رغم كون البحث علماً، ليس كل علم بحثاً». (ص52). والواقع أن سلامة التعليم تتطلب إيلاء اهتمام أكبر منذ الآن فصاعداً إلى (حقل جديد نصفه بأنه علم الخدمات الخارجية). (ص53). وبرغم اعتراف التقرير بالدرجة التي يختلف فيها هذا الحقل عن النموذج المقبول للعلم في أقسام الكيمياء، فإنه يسلم بأن الاهتمام بالخدمات الخارجية يعد «ذا أهمية حيوية» و«أنه جديد نسبياً ولم يتطور بعد». (ص53).

في حين أن مجلد ديامونـد وآدم يركز على تغيير منهجيات ما يشكل علماً مقبولاً، فإن مجلداً جمعته قبل خمس سنين الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات (التي غدت فيما بعد: الجمعية الأمريكية للكليات) يتألف من بيانات علمية تتعامل مع التخصصات الجامعية. بيد أن التقارير الواردة من الميدان في العام 1990، تعطي -برغم تركيزها المختلف- بيانات متماثلة من الاهتمامات العامة. فمثلاً نصت إحدى التوصيات الواردة في تقرير وافقت عليه الجمعية النفسية الأمريكية على ما يلي: «إننا نوصي بمكوّن إضافي للمواد الجامعية التخصصية في علم النفس. لقد شملت نماذجنا المقترحة مهارات ذات صلة بالعلاقات بين الأشخاص، كما شملت مختبراً جماعياً من أجل تطوير قدرات الطلبة على العمل الجماعي وتنميتها. ونوصي أن يُجمع هذا المختبر (أو المشروع التطبيقي للسنة النهائية) كلما أمكن ذلك مع مكوّن الخدمة المجتمعية.. يمكن أن تغرس الخدمة المجتمعية المراقبة إحساساً بالمسؤولية يُعد جوهرياً وحاسماً للمواطنة الحية النشطة وأن تخاطب مدى أوسع من الحاجات الإنسانية». (ص163 - 164).

إن الخط الفاصل بين «المهني» و«المدني» في مستوى الجامعة هنا، ليس واضحاً تماماً. إ ذ إن دراسة العلم تسير يداً بيد مع «المواطنة الحية النشطة».

أما في حالة البيان الذي أصدرته القوة العاملة للمعهد الأمريكي للعلوم البيولوجية تسير دراسة العلم جنباً إلى جنب مع «فهم كيف يمكن أن يسهم العلم إسهاماً كبيراً في المجتمع الحر». (ص11). وهذا صحيح بوجه خاص لأن «لمعظم المشكلات الحرجة التي يواجهها المجتمع مكوّن بيولوجي». (ص19).

والواقع أن القوة العاملة ذهبت إلى حد القول: «إنه إذا كان البيولوجيون عاجزين عن تعريف أنفسهم والملايين من الطلبة الجامعيين بالعالم الطبيعي الذي يتحكم في مصير الحياة كلها على الأرض، أو كانوا غير مهتمين بذلك، تغدو قيمة أقسام العلوم البيولوجية في الفنون الحرة موضع تساؤل». (ص16).

«وتجدر الإشارة إلى أنه يُعد التعليم البيئي والوعي البيئي ضرورتين علميتين».

مصادر ملموسة

ولكن إذا كانت سهولة اكتشاف علامات وعي عام في البيانات الأكثر برمجية الصادرة عن المجموعات العلمية تتزايد، فإن مسافة كبيرة تظل قائمة بين بيانات تلك المجموعات وممارسات أعضائها الفعلية. إذ يظل التقدير العلمي والمؤسساتي بالنسبة للعديد من أعضاء الهيئة التدريسية – وعلى الأغلب بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية في المعاهد ذات السنوات الأربع – مرتبطاً بالبحث التقليدي، بصورة آمنة. وفي الوقت نفسه، ليس التحدي الذي يواجهونه في أدائهم للتعليم هو كيف يدمجون منظوراً مجتمعياً أوسع في مقرراتهم، بل كيف يحققون (تغطية) كافية. وإذا ما أريد لأعضاء الهيئة التدريسية أن يلتزموا بالصالح العام التزاماً متناغماً منطقياً، فإنهم يحتاجون إلى آراء وقرارات أعم لتساعدهم على السير في طريقهم.

لقد أطلقت مبادرتان على الأقل في العقد الأخير لتقديم مثل هذه المساعدة الملموسة. ففي مطلع العام 1995 دعت منظمة قائمة على هيئة تدريسية جديدة برعاية ميثاق جامعي إلى تطوير سلسلة من المجلدات بشأن تعلم الخدمات في الحقول الأكاديمية الفردية. وسرعان ما حولت مسؤولية تمويل السلسلة وتنظيمها إلى الجمعية الأمريكية للتعليم العالي، بفضل لو البرت (Lou Albert)الذي كان حينها نائباً لرئيس الجمعية. وبحلول العام 2000 اكتمل المشروع كما تم تصوره. فكانت السلسلة المؤلفة من ثمانية عشر مجلداً حول تعلم الخدمات في العلوم الأكاديمية أكبر مشروع نشر تعهدته الجمعية بأكمله (http:/. www.aahe.org/publications.htm).

اعتماداً على مواهب أربعمئة مشترك من مختلف قطاعات التعليم العالي، استكشفت السلسلة القضايا النظرية والبيئية والعملية ذات الصلة بربط عمل المقرر الصارم بمشروعات تشمل الصالح العام ربطاً أكاديمياً. فقد استكشف مدرسو الإنكليزية أنواعاً من المبادرات ذات الصلة بمحو الأمية في مؤسسات قائمة على المجتمع. ووصف البيولوجيون، ليس البحث البيئي القائم على المقرر فحسب، بل وصفوا كذلك إبداع مصادر علمية تكميلية للمدارس العامة. وبحث المحاسبون الطرق العديدة التي بموجبها تستطيع الإسهام في برنامج مساعدة ضريبة الدخل التطوعية (VITA) تقديم مصادر تعليم وخدمة عامة. أما مجلد التربية الطبية فقد حمل فكرة تعلم الخدمات إلى مستوى المدرسة المهنية. وبيّنت المجلدات العائدة لدراسات السلام والدراسات النسائية السهولة النسبية التي تستطيع بفضلها حقول الدراسة التخصصية الجديدة فيما بين العلوم تأطير مناهج منظمة حول قضايا عامة. كما أضيفت -منذ إكمال المجموعة الأصلية- مجلدات جديدة في الدراسات الدينية وإدارة الضيافة إلى السلسلة.

الأهم من المجلدات نفسها -على أي حال- هي الطرق العديدة التي أسهمت

بموجبها هذه المنشورات، في المشروعات ذات الصلة بالعلوم وأثناءها، بل أسهمت بعض الحالات في تسريع هذه المشروعات. وهكذا فإن مجلد العلوم السياسي: « ممارسة المواطنة: مفهومات ونماذج لتعلم الخدمات في العلم السياسي». [بوتستوني (Bottistoni) وهدسون (Hudson)، 1997] قد أضاف زخماً مناسباً -وفي حينه- لاهتمام الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية(APSA) المتجدد في التعليم المدني، وهو اهتمام ربما تمّ تجسيده بصورة جلية بفضل تعيين قوة عمل خاصة للتعليم المدني للقرن القادم (1996).

وفي هذه الأثناء، سرعان ما أدى مجلد تربية المعلم «التعلم مع المجتمع: مفهومات ونماذج لتعلم الخدمة في تربية المعلم» [إريكسون (Erickson) وأندرسون (Anderson)، 1997] إلى ظهور مجلد متابعة عنوانه تعلم الخدمات في تربية المعلم: تعزيز نمو معلمين جدد، وطلبتهم، ومجتمعاتهم [أندرسون (Anderson)، وسويك (Swick) ويف (Yff)]، [2001]، كذلك المجلد الإسباني «بناء الجسور: مفهومات ونماذج لتعلم الخدمات بالإسبانية». [هيليبراند (Hellebrandt) وفيرونا (Verona)، 1999] قد أدى بالسرعة ذاتها إلى (زُمر: مشاركات مجتمعية بالإسبانية والبرتغالية). [هيليبراند، وأريس (Arries)، وفيرونا، 2004]. ويمكن أن نربط بمشروع الجمعية الأمريكية للتعليم العالي أيضاً، ما يلي: صحيفة مهنية في الإنشاء والمنطق (تأملات: صحيفة كتابة، وتعلم خدمات، ومحو أمية مجتمعية)، ومجلد نشر بصورة مستقلة في الاقتصاد (تشغيل اليد غير المرئية: مفهومات ونماذج لتعلم الخدمات في الاقتصاد [ماك غولدريك (Mc Goldrick) وزيغرت (Ziegret)، 2002]، وبرنامج الزملاء أعضاء الهيئة التدريسية لتعلم الخدمات في دراسات الإدارة، وغير ذلك من جلسات في مؤتمرات علمية وطنية وإقليمية.

هناك مصدر مهم آخر مدين بمفهومه إلى الميثاق الجامعي. يعود الفضل إلى منحة قدمتها تروستات بيو الخيرية (Pew Charitable Trusts) في إطلاق الميثاق مبادرة في العام 1999 لاستكشاف ما أسماه «هرم تعلم الخدمات» بصورة

منتظمة. تعد الكليات والجامعات -بموجب فهم الميثاق لهذا الهرم- تجسيداً لواحدة من مراحل الانخراط المدني الثلاث. ففي مرحلة البدء تنظم جهود الانخراط على نحو طليق ولا تشمل المهمة الأكاديمية للمؤسسة من التعلم إلا قليلاً. وفي المرحلة المتقدمة، يمكن تعريف المؤسسة بوصفها (جامعة ملتزمة بالانخراط) أي جامعة آمنت بتعلم الخدمة والانخراط المدني بأنهما جوهريان لها. وفي ما بينهما مرحلة وسيطة واسعة حيث توجد بنى جوهرية عديدة تجعل الجامعة المنخرطة أمراً ممكناً. ومن هذه البنى «القسم المنخرط».

منذ صيف العام 2000، قام الميثاق بإدارة سلسة من «معاهد القسم المنخرط» بأشكال متنوعة على الصعيد الوطني عبر منهج تطبيقي تنافسي، وعلى صعيد الولاية لنظام جامعة ولاية كاليفورنيا، وللمؤسسات الفردية [كجامعة ولاية بورتلاند، وكلية ميامي ديد (Miami - Dade)، على سبيل المثال]. على أي حال - وبغض النظر عن المستوى - تظل بنية المعهد وصيغته كما هي. وفي غضون يومين أو ثلاثة -بناء على الوقت المتاح- تلتئم فرق تابعة للأقسام؛ مؤلفة من الرئيس، وعدد من أعضاء الهيئة التدريسية، وجماعة مشاركة يختارها القسم ليخلقوا صورة للانخراط المدني وخطة عمل لذلك على مستوى القسم. ويقوم كل فريق، عن طريق مقرّر المعهد بمعالجة قضايا أربع، هي:

1. مسؤولية الوحدات للمبادرات ذات الصلة بالانخراط.

2. موافقة القسم على المفهومات والمصطلحات التي تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية استكشاف أبعاد العمل المشمول استكشافاً فعالاً.

3. موافقة القسم على كيفية توثيق مغزى العمل المشمول وأهميته، وتقويمه وتحديده على أكمل وجه.

4. إستراتيجيات لتعميق مشاركة مجتمع القسم.

وخلافاً لسلسلة الجمعية الأمريكية للتعليم العالي بشأن تعلم الخدمات في العلوم فإن معهد القسم المنخرط لا يتركز حصراً في تعلم الخدمات، بالرغم من أن تعلم الخدمات غالباً ما يتحول إلى أداة اختبار الانخراط. وتقوم الفرق أيضاً - بدلاً من ذلك- باستكشاف مجموعة من الإقامات الداخلية، مشروعات التخرج، والبحوث التطبيقية، وبحوث العمل المشترك، والخدمة المهنية وغيرها من مشروعات المجتمع الجامعي التي تتوافق طبيعياً مع اهتمامات القسم ومهاراته من جهة، ومع اهتمامات المجتمع وأولوياته من جهة أخرى.

إن خطط العمل المئة تقريباً والعائدة إلى الأقسام التي يسّرها المعهد، ربما تمثل واحداً من أفضل الأمثلة حتى الآن على كيفية تفعيل أنواع البيانات العلمية العامة المشار إليها آنفاً على صعيد القسم. تشكل جعبة أدوات قسم الانخراط - مثل سلسلة الجمعية الأمريكية للتعليم العالي المتعلقة بتعلم الخدمات في العلوم؛ وهي أداة تنمية وتطوير إستراتيجية يستطيع أي قسم استخدامها بنفسه - مصدراً ضرورياً لكل معهد تعليم عال يسعى إلى رفع مستوى علم الانخراط [باتستوني، وجيلمون (Gelmon)، وسولتمارش (Saltmarch)، وفيرجن (9Wergen)، وسلوتوفيسكي، 2003، متوافر على الموقع: /http:/www.compact.org) publications). أما ديبورا دي زور (Deborah De Zure)، 1996، مديرة تطوير أعضاء الهيئة التدريسية في ولاية ميتشيغان، فقد قالت إنه حتى المبادرات الأكاديمية الصارمة - مثل البرامج التقليدية لتطوير أعضاء الهيئة التدريسية وتنميتهم - تحتاج إلى أن تأخذ بالحسبان المرجعية الذاتية لثقافات العلوم بوضوح تام. وغالباً لا يستخدم أعضاء الهيئة التدريسية الجهود المركزة «المفيدة بطرق عديدة -إلا قليلاً- ويرفضها كثيرون بوصفها بعيدة جداً عن اهتماماتهم التعليمية للعلوم. فالتعليم عند كثير من أعضاء الهيئة التدريسية يعني «تعليم التاريخ»، أو «تعليم الموسيقى»، أو «تعليم البيولوجيا». إذ يرون أن التنمية التعليمية يجب أن تكون علمية تشغلهم باستكشاف قضايا التعليم في بيئة توقعاتهم المتعلقة بالقسم وقيمهم العلمية وأساليب خطابهم». [المائليات (italies) الأصلية، ص9].

وباختصار، لا بد للكليات والجامعات الساعية لتجديد عقدها الاجتماعي مع المجتمع الأوسع من إيجاد «وحدات مصادر» تستهدف عن قصد الأقسام والعلوم أو حقول الاختصاص المتداخلة. وينبغي أن تشمل هذه الوحدات ما يلي:

1. نماذج من مقررات وبرامج ومشروعات ناجحة من مؤسسات مماثلة أخرى.

2. نصوصاً تستكشف التزام الحقول الأكاديمية التاريخي والحالي بالانخراط المدني.

3. معلومات التواصل للزملاء المنخرطين على الصعد المحلية والإقليمية والوطنية.

4. معلومات عن فرص محددة لعلم نوعي ليقدم عملاً ذا صلة بالانخراط ونشره.

5. معلومات عن فرص تمويل العمل المتعلق بالانخراط.

6. فرص إحضار أشخاص لتقديم عروض ذات صلة بالموضوع داخل المدينة الجامعية.

مما لا شك فيه أن تجميع مثل هذه الوحدات لكل قسم أكاديمي يمثل استثماراً جاداً للزمن وللطاقة. والبديل على أي حال، ربما يكون حالة سكون دائمة بحيث لا يشارك بنشاط في جهود الانخراط سوى «الشكوك المألوفة»، في حين تستمر الأكثرية الساحقة من أعضاء الهيئات التدريسية في عملها كالمعتاد.

تعد جوديت رامالي (Judith Ramaley) الرئيسة السابقة لجامعة ولاية بورتلاند واحدة من القلة القليلة من رؤساء الجامعات الذين أدركوا أهمية تطوير روح انخراط مدني وتنميتها في صميم عمل أعضاء الهيئة التدريسية عن طريق، لإنجاح صياغة إستراتيجية لإحداث ذلك. وفي مقالة عنوانها (اعتناق المسؤولية المدنية). (2000) تشارك رامالي ببعضٍ مما تعلمته عن نهج اكتساب دعم أعضاء الهيئة التدريسية «لأنشطة تعزز المسؤولية المدنية وتحافظ على انخراط المجتمع الجامعي وتقويه». (ص12).

ولكل مجموعة من المجموعات الأخيرة الثلاث -برأي رامالي- حدود لمشاركة خاصة بها. وأكثر هذه الحدود صلة بالبحث الحالي هو الحاجز الذي يكبح المجموعة الثانية: «إن الحد القائم بين المجموعة الملتزمة (المجموعة الأولى) والمجموعة الحذرة (المجموعة الثانية) يعين بحاجز علمي وتعريفات علمية للبحث والعلم». (التأكيد الأصلي، ص12). فإن كانت رامالي محقة في تحليلها فإن الخطوة المهمة الوحيد التي يستطيع المعهد اتخاذها للانتقال إلى ما وراء (الشكوك المألوفة) إلى قاعدة سليمة يسهم فيها 30 - 40% من أعضاء الهيئة التدريسية هي خفض الحاجز العلمي. وسنلقي نظرة موجزة في الصفحات اللاحقة على حقول التخصص العلمي الثلاثة؛ حيث تم إيجاد مصادر فعّالة -بصورة خاصة- لمساعدة المؤسسات العلمية في هذه المهمة.

مصادر علمية بارزة

العلم الملتزم بالانخراط

ربما لم تعتنق جمعية وطنية فكرة (علم الانخراط) بفعالية وحماس أكثر من الجمعية الوطنية للاتصالات (NCA). انطلاقاً من مجلد دراسات الاتصالات الذي أسهمت في نشره الجمعية الوطنية للاتصالات ضمن سلسلة الجمعية الأمريكية للتعليم العالي، بينت هيئة الـ (NCA) مع العناصر المنتخبة كيف يمكن للرؤية والالتزام والبراعة أن تُمكّن علماً من العلوم من أن يوائم نفسه مع الحديث الوطني بشأن «إيجاد ميثاق جديد (أكاديمي - مدني) للألفية القادمة والإسهام فيه... ميثاق ينشط الموهبة والمقدرة اللتين نمتلكهما للصالح العام ويعيد تنظيمها ويحافظ على دعم دوائرنا الانتخابية». [أبلغيت (Applegate) وموربيل (Morreale)، 1999، ص ix].

تتمتع إستراتيجية (NCA) لمساعدة أعضائها على استحسان أهمية مثل هذا الميثاق بأبعاد ثلاثة على الأقل: الأول: أوجد قادة الجمعية بمهارة -على الصعيدين الوطني والإقليمي- منتديات تتيح لعلماء الاتصالات تحديد

(الانخراط) بطريقة مشتقة من ثقافتهم العلمية الخاصة بهم وتنسجم معها. ولحسن حظ الجمعية الوطنية للاتصالات، توجد دراسات الاتصالات والانخراط فعلاً في (العلاقات الانعكاسية). (أبلغيت ومورييل، 1999، ص ix) التي ترى النظرية والتطبيق، ودراسة الاتصالات، والجهود المبذولة لتحسينها لوصفها مظاهر لكلٍّ موحَّدٍ، يكمل بعضها بعضاً. ومع ذلك ينبغي ألا يقلل المرء من أهمية الجهد الذي يبذل لوضع هذه (العلاقة الانعكاسية) وجهاً لوجه أمام الأفراد ذوي النفوذ، ولتحويل أمر نظري شائع إلى مبدأ عمل. وإن لقاء «قادة الأقسام... وقيادة الجمعيات المنتخبة، ومحرري الصحف» ومواجهتهم يتطلب أكثر من مهارات لوجستية (أبلغيت ومورييل، 2001، ص 9)، بل يتطلب كذلك رغبة في استثمار رأسمال سياسي.

أما البعد الثاني، والجانب الجوهري الثاني لإستراتيجية (NCA): فإنه يتضمن إيجاد مصادر ملموسة لمساعدة أعضائها على النجاح في تعليمهم وبحثهم الملتزمين بالانخراط. ومن الجدير بالملاحظة في هذا المقام هو (جعبة الأدوات العلمية Disciplinary Toolkit). [كونفيل (Conville) ووينتراوب (Weintraub)، بلا تاريخ] التي تبنتها الجمعية ونشرتها لدعم تعلم الخدمات في دراسات الاتصالات. واستكمالاً لمجلة دراسات الاتصالات للجمعية الأمريكية للتعليم العالي اشتملت (الجعبة) على وحدات تتعلق ببنود عملية مثل، إدارة الأخطار ومنعها، وفهم المصطلحات، والانطلاق، والانعكاس، والتقويم، والأسئلة المتكررة باستمرار. وتتضمن كذلك سرداً للمراجع والمصادر، وقائمة بالمواقع الإلكترونية، وخلاصات لمقررات نموذجية مأخوذة من طيف دراسات الاتصالات، إضافة إلى معلومات ذات صلة بالموضوع لإجراء اتصالات. تعد الجعبة التي أنتجتها اللجنة الفرعية الخاصة واحدة من المبادرات الخاصة العديدة التي أطلقت للمساعدة على ضمان أن يمثل العمل الملتزم بالانخراط في دراسات الاتصالات معرفة عالية الجودة، وذلك بموجب فهم بوير الموسع للمصطلح.

ويمكن جعل البعد الثالث لإستراتيجية الانخراط للجمعية مصدراً، ولكنه مصدر ذو طبيعة مختلفة. ففي العام 2000 دخلت NCA شراكة رسمية مع مشروع «تعليم التسامح» الذي طرحه المركز الجنوبي لقانون الفقر (SPLC). إن هذه الشراكة، التي تسمى: «إيجاد أساس مشترك»: (CCG)، تدعو علماء دراسات الاتصالات إلى الانتفاع من مواد برامج تعليم التسامح في تصميم شراكات تعلم الخدمات مع صفوف k-12 والمنظمات غير الربحية في طول البلاد وعرضها. وهكذا فإنها تجمع مجموعتين تكميليتين كبيرتين من الاهتمامات والقوى. ومن جهة الـ NCA، فإنها تقدم منبراً جاهزاً لدراسة قضايا المجتمع ذات الصلة بالتنوع وممارستها. لقد حصل العلماء المشاركون على فرصة مهنية كبيرة عن طريق منظمتهم العلمية الوطنية. ومن جهة المركز الجنوبي لقانون الفقر، فقد قدم فرصة لزيادة أثر مشروع تعليم التسامح، بفضل تسجيل مجموعة الموجهين والمعلمين الجديدة كلها. أما المدارس والمنظمات التي تفتقر إلى فريق العمل أو الخبرة لرعاية برنامج تنوع، فيمكنها القيام بذلك الآن. ومن منظور هيكلي واسع، تقوم شراكة NCA-SPLC بريادة نوع جديد كامل من الامتداد العلمي، ذلك النوع الذي يجمع فضائل التنظيم والتدريب المركزيين مع مرونة الوحدات وحساسيتها تجاه المتطلبات والاعتبارات المحلية.

قطاع التركيز

يمكن أن يوجد مصدر علمي تكميلي من نوع آخر في الشراكات الجامعية المجتمعية للصحة (CCPH) الموجودة في جامعة كاليفورنيا، وسان فرانسيسكو. ومنذ تأسيس هذه الزمالات في العام 1996وهي تقوم «بتعزيز الصحة عبر الشراكات بين المجتمعات ومؤسسات التعليم العالي». لم يكن ورود كلمة (مجتمعي) قبل كلمة (جامعة) في الاسم مجرد صدفة، لأن الشراكات -وبصورة أخص الشراكات التي للمجتمع فيها صوت قوي- تعد (الأدوات) التي تركز عليها الـ CCPH في جهودها لتحسين (التعليم المهني الصحي، والمسؤولية المدنية، والصحة العامة الإجمالية للمجتمعات). (http:/www.futurehealth.ucsf.edu/ccph.html).

وفي الوقت نفسه مازالت CCPH قوية ومبدعة في رعاية حاجات دوائرها الأكاديمية. والتزاماً كاملاً منها بقيمة تعلم الخدمات، والبحث القائم على المجتمع، وخدمة المجتمع، فقد ساعدت في تقديم مدى واسع من المصادر العلمية المتداخلة والمصادر العلمية النوعية للذين يعملون في العلوم ذات الصلة بالصحة. فهي التي شاركت في رعاية مجلدي التمريض والتعليم الطبي في سلسلة الجمعية الأمريكية للتعليم العالي(AAHE). كما وصلت إلى أكثر من ثلاثين جمعية لها علاقة بالعلوم في ميدان الصحة، ساعية إلى التعاون مع المهنيين ليس فقط في حقول التمريض والطب فحسب، بل أيضاً في حقول طب الأسنان والصحة السنية، والصيدلة، والصحة العامة، وعلم الصحة ذات الصلة، والعلاج الفيزيائي والمهني وغيرها من الحقول. وقامت عن طريق مؤتمراتها الوطنية والإقليمية، ومنشوراتها، وارتباطاتها بالبرامج التي لها علاقة بالصحة، ووكالاتها المتنوعة بتعزيز علم الانخراط تعزيزاً شاملاً واسعاً أكثر من أي منظمة مماثلة أخرى.

كما أن إئتلاف «تصور أمريكا» (IA) يُمثل بطرق عديدة مشابهة لطرق CCPH «بوصفه اتحاداً وطنياً للكليات والجامعات والمؤسسات الثقافية المكرّسة لدعم العمل المدني لفناني الجامعات، والمختصين بالعلوم الإنسانية، والمصممين». (http:/www.ia.umich.edu/whoweare/whoweare.html). وبفضل وجود IA في جامعة ميشيغان فهي تزود الأعضاء بمصادر متنوعة تيسّر عليهم فنون الانخراط وبرمجة العلوم الإنسانية. وتشمل هذه المصادر فرص العمل الجماعي (مثل المؤتمرات)، والمنشورات، وزيارات المواقع، والدفاع العام. إن معهد العلوم الإنسانية الحديثة لطلبة الدراسات العليا التابع لجامعة واشنطن، وبرنامج العلوم الإنسانية الخارجي العائد لجامعة كاليفورنيا - أرفاين، وفنون برنامج المواطنة في جامعة ميتشيغان، وغيرها من المبادرات الصادرة عن الجامعات والكليات من الساحل إلى الساحل، كلها توثق نجاح IA في بناء ائتلاف مدرسي ملتزم بالبرمجة المدنية الإبداعية. وكما تقول جولي إليسون (Julie Elison) في رسالة إخبارية حديثة لها (خريف 2003): إن أنواع المشروعات التي تحدد

معالمها IA وتوجهها تغير التعليم العالي بفضل اختبار مقدرة الجامعة على الاحتفاظ بشراكات كبرى، ودفعها للتكيّف مع وقائع الممارسة الإبداعية. وتقدم مثل هذه الأمثلة نقاطاً مشتركة للفنانين والمختصين بالعلوم الإنسانية التواقين للتعلم من بعضهم بعضاً عبر الأمم والقارات مع التزام صارم بالتحالفات المحلية. واللعبة تكمن في هذا التكامل بين الهدفين: الانخراط المحلي والانخراط العالمي. وبما أن العلوم الإنسانية في غالبيتها -خلافاً للفنون- لم تكن رائدة في استكشاف كيفية إمكان التعليم العالي أن يكون أكثر فعالية، وأن يخدم بصورة مباشرة الصالح العام، فإن جهود IA تساعد في مخاطبة حاجة خاصة في حركة الانخراط بأكملها.

وهناك قطاع أكاديمي آخر؛ يعد تمثيله أدنى من جيد -على الأقل حتى الآن- في حركة الانخراط المعاصرة؛ هو قطاع العلوم الطبيعية. وبرغم البيانات الصادرة عن المنظمات والمؤسسات: مثل الجمعية الكيميائية الأمريكية، والمعهد الأمريكي للعلوم البيولوجية المنوه عنها أعلاه في هذا المقال، فإن أعضاء الهيئة التدريسية في علوم مثل الكيمياء، والبيولوجيا، والفيزياء، لا يرون أن الدعوة إلى إعادة دراسة الميثاق الاجتماعي - الأكاديمي لها صلة بهم. ولا يشعر كثيرون منهم بأنهم محصورون في سلسلة المقررات وبرامج البحوث التي لا تدع لهم متسعاً (للأساسيات) فحسب، بل عليهم أيضاً أن يتعاملوا مع حركة الانخراط التي لا تفلح لغتها وقضاياها الاجتماعية -غالباً- في التجاوب مع تقاليدهم العلمية الخاصة بهم.

ومن هنا نشأت أهمية تعليم العلوم للانخراطات والمسؤوليات المدنية الجديدة (SENCER) التي أطلقتها الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات بتمويل من (المؤسسة الوطنية للعلوم). (NSF). وحسبما يرى ديفيد بيرنز (David Burns)، (2002): «فإن المدقق الرئيس للبرنامج (SENCER) يعد برنامج الانتشار الوطني الساعي إلى تحسين التعلم وتحفيز الانخراط المدني بفضل تعليم العلوم عن

طريق مجموعة متنامية من القضايا المعقدة والواسعة التي لم تحسم بعد، وهي القضايا التي تهم أعداداً كبيرة من الطلبة». (ص20).

وخلافاً للشراكات الجامعية المجتمعية للصحة، و«تصوّر أمريكا» (IA)، فإن (SENCER) أقل تركيزاً على الشراكات المجتمعية الأكاديمية، وأكثر تركيزاً على التعلم القائم على حل المشكلات، أو القائم على التقصي الذي فضّله العلم وفضّلته الرياضيات سنوات عديدة.

وفي هذه الحالة -على أي حال- تشمل الإشكالات التي لا بد من مخاطبتها بعداً عاماً أو مدنياً يساعد الطلبة على التحرك والعودة إلى التمايز المذكور أعلاه في اتجاه المهنية «المدنية» أو «التقنية». [سوليفان (Sullivan)، 1995].

كما أن (SENCER) تفتقر إلى الاكتفاء الذاتي مالياً وتنظيمياً، الذي حققته كل من CCPH وIA. ومع ذلك فقد منحها تمويل NSF شرعية علمية مهمة، إضافة إلى أن صيغتها المبنية على الشبكة الإلكترونية تدعو إلى وضع ميثاق واسع. حدد البرنامج في المدة من 2001، إلى 2003 مقررات تركز على موضوعات تتراوح من HIV، والسل، والجينات البشرية، والقضايا البيئية (كاستخدام الطاقة، وارتفاع حرارة الكرة الأرضية، والحقول السامة) إلى تطبيق الاحتمال الإحصائي، حتى القضايا المدنية (http:/www.aacu.org/SENCER). وتبين كل من CCPH، IA، SENCER بطريقتها الخاصة نوع الحساسية تجاه ثقافات العلوم وممارساتها الضرورية إذا ما أريد لحركة الانخراط أن تنجح.

نموذج برنامج مؤسساتي

مازال هناك نوع آخر من المصادر العلمية الخاصة موجوداً في برنامج الخدمات المجتمعية في المشروعات الهندسية (EPICS)، الذي ابتكره أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة في جامعة بوردو. وعلى الرغم من كون هذا البرنامج ابتكاراً وحيداً، فقد أصبح مصدراً وطنياً عن طريق انتساخه، وعن

طريق الدور الرائد الذي لعبه في سلسلة من ورشات العمل في تعلم الخدمات في الهندسة. وبفضل هذه الجهود الخارجية، أُدخل مفهوم المشروعات المبنية على المجتمع في الهندسة إلى معاهد متعددة: من معهد ماساشوسيتس للتقنية، إلى جامعة تكساس - إل باسو (Texas-El Paso)، ومن معهد جورجيا للتقنية، إلى جامعة واشنطن. لقد أنزل مشروع (EPICS) فرقاً طلابية منظمة حول مشروعات علمية متداخلة قائمة على التقنية إلى العمل لمخاطبة حاجات عامة نوعية وتلبية هذه الحاجات. وبعبارة أخرى، لا حاجة لمشروعات (EPICS) أن تحصر في حلقة واحدة أو فصل دراسي واحد. بل تنتقل من زمرة طلابية إلى زمرة أخرى إلى أن تستكمل استكمالاً أصيلاً. وتشمل «المشروعات الكاملة ما يلي:

1. إيجاد برنامج إلكتروني لخطة إسكان موحّد المعايير؛ يتيح للموطن المستقبلي من مالكي البيوت من الناس اختيار تصميمات مبانيهم الخاصة بهم.
2. إنشاء (مختبر تصوير بالحجم الطبيعي) لمدرسة هابي هولو الابتدائية.
3. إيجاد (محطات خيال) لمتحف أطفال محلي. إذ تساعد هذه المحطات الأطفال على فهم أمور مثل: مبادئ المغناطيسية، والمغناطيسية الكهربائية، والسرعة، والتعشيق الميكانيكي.
4. تصميم ابتكارات متنوعة، وإنشائها لمساعدة أطفال معاقين في مستوصف الأطفال التابع لمركز (Wabash Centre Children Clinic) مثل أجهزة تحسين وضعية الجسم، وتنمية المهارات الحركية».

(للاطلاع على خلاصة للمشروعات الكاملة انظر
.(http://128.46.121.174/delivered_projects/

وبغض النظر عن القيمة الجوهرية والتعليمية والمجتمعية لمثل هذه المشروعات، فإن الذي أنجح برنامج EPICS هو الطريقة التي استفاد بموجبها هذا البرنامج من حركة الإصلاح ضمن مجتمع التعليم الهندسي. في العام 1998، أصدر مجلس الاعتماد للهندسة والتقنية (ABET)، وهيئة الاعتماد لمدارس الهندسة والتقنية

«معايير هندسة للعام 2000»؛ تدعو إلى قدرات وكفاءات أكثر شمولية وأوسع قاعدة مما كان عليه الحال. ومن بين الكفاءات التي تدعو إليها ABETالآن (المقدرة على العمل في فرق متعددة التخصصات العلمية، وفهم المسؤولية المهنية والأخلاقية، والمقدرة على التواصل مع الآخرين بفعّالية، والتعليم الواسع اللازم لفهم أثر الحلول الهندسية في بيئة عالمية ومجتمعية، ومعرفة بالقضايا المعاصرة). [تسانغ (Tsangk) 2000، ص2].

يستطيع برنامج EPICS الاستجابة إلى معايير كهذه بفعّالية أكبر من استجابته لأكثر المناهج الهندسية القياسية. فمهارات التواصل، والعمل الجماعي، والأخلاق المهنية، والوعي المجتمعي كلها ضرورية لنجاح مشروعات EPICS، تماماً كالبراعة الهندسية التقنية، (http://128.46.121.174/about/overview.htm).

ومن ثم، ربما يكون تعريف برنامج EPICS التابع لجامعة بوردو، والمعايير الهندسية للعام 2000 التابع لـ ABET مجتمعين بأنهما يشكلان مصدراً علمياً خاصاً، أكثر دقة من أي تعريف آخر. فبرغم استطاعة كل منهما العمل بمفرده، فإنهما يزودان -بالترادف- معلمي الهندسة بالدافع العلمي النوعي، وبالوسيلة العلمية النوعية لإعادة صياغة العلاقة بين مجالات تخصصاتهم والصالح العام. ومن الصعب -في واقع الأمر- معرفة كيف يمكن للمرء أن يوجد حالة أقوى للانخراط المدني في ثقافة المرء العلمية وعبرها.

ولكن لا تندفع البرامج الهندسية كلها -بالطبع- إلى محاكاة EPICS، أو مضاهاة معايير ABCT في الأسلوب المسؤول اجتماعياً. إذ مازال عدد من معلمي الهندسة يرون أن المطالب غير التقنية كهذه لا صلة لها بعمل العلم الجوهري بل هي ضارة به، وتخريه. فأي أمل بقي -إذاً- للعلوم الأخرى؛ حيث لا توجد هيئة اعتماد تدعو للإصلاح، ولا مجموعة مصالح أكاديمية إضافية -كالمؤسسات الهندسية- لتطالب بمقررات أقل ضيقاً ومحدودية؟ وهل العلوم والجمعيات العلمية التي تمثلها قادرة على النهوض إلى مستوى تحدي إعادة التفكير في الميثاق المدني الأكاديمي وإعادة كتابته، أم علينا أن نستسلم للإستراتيجيات التي نسعى إلى تجنبها؟.

خلاصة

لقد وصفت الفجوة القائمة بين العلوم الأكاديمية، والأكاديمية الملتزمة بالانخراط، وصفاً جيداً. تقارن إليزابيث مينيخ (Elizabeth Minnich)، 1996، بين العلوم ذات السمة المهنية في صميم الجامعة، و«التوجهات الأكاديمية الجديدة»؛ المؤلفة عموماً من دراسات وحقول تخصص متداخلة العلوم، التي توطد نفسها على حافة الجامعة حيث يبدأ المجتمع اللا أكاديمي. كما تجري جولي إليسون (2002) تمييزاً مماثلاً عندما تتحدث عن «ثقافتين مهنيتين لأعضاء الهيئة التدريسية في الفنون الليبرالية في جامعات البحوث الأمريكية: ثقافة الأقسام ذات السمة المهنية، وثقافة الانخراط». (ص1). وبرغم تنوع الأدوار الخاصة بكل فريق تظل نقطة التوتر الأساسية هي ذاتها تقريباً: متابعات علمية ذاتية نسبياً وشراكات مجتمعية أكاديمية متبادلة.

وما يمكن أن توضحه المقالة الحالية هو أنه من الصعب أن يكون المعسكر العلمي متراصّاً ومتناغماً بصورة كلية. فالجمعيات المهنية مثل جمعية الاتصالات الوطنية، وجمعية الدراسات الأمريكية، والمؤتمر الذي عقد في المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنكليزية حول تشكيل الكليات وتواصلها؛ لا تدعم علم أعضائها الملتزم بالانخراط فحسب، بل كثير من أعضاء الهيئة التدريسية في العلوم التقليدية -خصوصاً أولئك الذين لا يعلّمون في معاهد التركيز على البحوث- آمنوا بفكرة الانخراط، وجعلوها جزءاً من ثقافتهم العلمية الخاصة بهم. وفي حين أن ثقافة جامعات البحوث واضحة تماماً ومؤثرة جداً، فهي لا تملي كثيراً مما يحدث في كليات المجتمع، والمعاهد التي تخدم الأقليات، والكليات القائمة على الإيمان، وحتى في بعض الجامعات الإقليمية. والواقع أن كثيراً من أعضاء الهيئات التدريسية الذين يُدرّسون في هذه الكليات قد تخلوا منذ زمن بعيد عن عضويتهم العلمية الوطنية لمجرد أن أجندة مجتمعاتهم الوطنية تعكس ثقافة جامعات البحوث بصورة ضيقة جداً، ولأنها ضعيفة التوافق والانسجام مع مصالحهم وأولوياتهم الخاصة.

مازالت هناك ظلال من الشك في أن الانقسام الذي يشير إليه مينيخ، وإليسون وغيرهما يمثل حاجزاً مهماً لتجديد ميثاق التعليم العالي مع المجتمع المدني. فما على المرء أن يفعل، إذاً؟ مازالت حقيقة كون القسم الأكاديمي التقليدي مركزياً في الغالبية العظمى لكلياتنا وجامعاتنا قائمة، رغم أننا نتمنى غير ذلك. وعلى الأقل، ينبغي أن ندرك الملاحظة التي أبداها المؤرخ هوراد زن (1996) بشأن عدم حصول تغيير سريع في عملية الإصلاح السياسي الاجتماعي عموماً. إذ يستغرق الناس زمناً طويلاً لتوسيع منظورهم، وغالباً ما يستسلم الناس إن لم يحدث شيء ما في المستقبل القريب. وهذا الموقف هو الذي يمنع التغيير.

ولكن يمكننا أن نفعل أكثر من الصك على الأسنان والتحفظ. وإذا ما كان في هذه المقالة أي درس عملي للقادة داخل التعليم العالي وخارجه، فيمكن تلخيصه بملاحظة واحدة بسيطة، هي: طالما أن العلوم والقوة الفكرية التي تجسدها لن تتصرف في الحال، فإن جهودنا لبناء صروح أكاديمية ملتزمة بالانخراط لا بد أن تشمل هذه العلوم. وهذا يعني أننا بحاجة لمزيد من الاستثمار الجاد في العمل معها أكثر مما نستثمره حتى الآن. فكثير من المبادرات الموصوفة في هذا المقال تمثل نقاط انطلاق مفيدة ومصادر ثمينة. ومع ذلك، كثير منها يناضل من أجل الحصول على تمويل يزيد من فعالية عملها. فهذا أمر ينبغي أن يتبناه المولون الوطنيون-في القطاعات العامة والخاصة- في صميم قلوبهم.

ولكن ربما كان الأهم من ذلك كله هو أن الكليات والجامعات التي تستطيع الإفادة كثيراً من المقدرة المتزايدة لهذه المبادرات؛ بحاجة لأن تكون أكثر وعياً وذكاء، وأكثر تصميماً في كيفية الضغط من أجل الإصلاح. إنها بحاجة إلى تغيير إستراتيجيات ومهارات سياسية نحن بحاجة إلى توافقها مع التنظيم الصناعي والمجتمعي. وهي بحاجة إلى أن تجعل أنواع المصادر المحددة في هذا المقال جزءاً من خطة مصاغة جيداً للتحرك إلى ما وراء جهود الانخراط المركزة. فمثل هذه الخطة سوف تعطي ثماراً مهمة عند كثير من المؤسسات، أكثر مما يتوقع المرء.

References

Accreditation Board for Engineering and Technology. (1998). *Engineering criteria 2000.* ABET Web site: www.abet.org.

American Political Science Association Task Force on Civic Education for the Next Century. (1996). Expanded articulation statement: A call for reactions and contributions. *PS: Politics and Political Science, 31*(3), 636.

Anderson, J. B., Swick, K. J., & Yff, J. (Eds.). (2001). *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities.* New York: AACTE Publications.

Applegate, J. L., & Morreale, S. P. (1999). Service-learning in communication: A natural partnership. In D. Droge & B. O. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies* (pp. ix–xiv). Washington, DC: American Association for Higher Education.

Applegate, J. L., & Morreale, S. P. (2001). Creating engaged disciplines. *AAHE Bulletin, 53*(9), 7–10.

Association of American Colleges. (1990). *Reports from the field.* Washington, DC: Author.

Battistoni, R. M., Gelmon, S. B., Saltmarsh, J., Wergin, J., & Zlotkowski, E. (Eds.). (2003). *The engaged department toolkit.* Providence, RI: Campus Compact.

Battistoni, R. M., & Hudson, W. E. (Eds.). (1997). *Experiencing citizenship: Concepts and models for service-learning in political science.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Bender, T. (1993). *Intellect and public life: Essays on the social history of academic intellectuals in the United States.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Burns, W.M.D. (2002). Knowledge to make our democracy. *Liberal Education, 88*(4), 20–27.

Conville, R. L., & Weintraub, S. C. (Eds.). (n.d.). *Service-learning and communication: A disciplinary toolkit.* Washington, DC: National Communication Association.

DeZure, D. (1996). Closer to the disciplines: A model for improving teaching within departments. *AAHE Bulletin, 48*(6), 9–12.

Diamond, R. M., & Adam, B. E. (Eds.). (1995). *The disciplines speak: Rewarding the scholarly, professional, and creative work of faculty.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Elison, J. (2002). *The two cultures problem.* Paper presented at the Research University as Local Citizen Conference, October 6–7.

Elison, J. (2003). "Let's do it": Local and global engagement. *Imagining America Newsletter, 4* (Fall), 1–2.

Erickson, J. A., & Anderson, J. B. (Eds.). (1997). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Harkavy, I. (2000). Service-learning, academically based community service, and the historic mission of the American urban research university." In I. Harkavy & B. M. Donovan (Eds.), *Connecting past and present: Concepts and models for service-learning in history* (pp. 27–41). Washington, DC: American Association for Higher Education.

Hellebrandt, J., Arries J., & Verona, L. T. (Eds.). (2004). *Juntos: Community partnerships in Spanish and Portuguese.* (AATSP Professional Development Series Handbook, Vol. 5.). Boston: Heinle.

Hellebrandt, J., & Verona, L. T. (Eds.). (1999). *Construyendo puentes (Building bridges): Concepts and models for service-learning in Spanish.* Washington, DC: American Association for Higher Education.

Howery, C. B. (1999). Sociology, service, and learning, for a stronger discipline. In J. Ostrow, G. Hesser, & S. Enos (Eds.), *Cultivating the sociological imagination: Concepts and models for service-learning in sociology* (pp. 151–155). Washington, DC: American Association for Higher Education.

McGoldrick, K., & Ziegert, A. L. (Eds.). (2002). *Putting the invisible hand to work: Concepts and models for service-learning in economics.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Minnich, E. (1996). *Liberal learning and arts of connection for a new academy.* Washington, DC: American Association of Colleges and Universities.

Ramaley, J. A. (2000). Embracing civic responsibility. *AAHE Bulletin, 52*(7), 9–13.

Sullivan, W. M. (1995). *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America.* New York: Harper Business.

Tsang, E. (2000). Introduction. In E. Tsang (Ed.), *Projects that matter: Concepts and models for service-learning in engineering* (pp. 1–12). Washington, DC: American Association for Higher Education.

Zinn, H. (1996, October 16). An interview with Howard Zinn. *Spare Change,* p. 1.

الفصل العاشر

العلم من أجل الصالح العام

العيش في ربعية باستور

جوديت. أ. رامالي (Judith A. Ramaley)

التحدي الكبير الذي يواجه التعليم العالي المعاصر هو تعزيز صلته ورابطته بالقضايا والمشكلات التي تواجه المجتمع الأوسع، كما يحددها أعضاء هذا المجتمع، وليس كما يحددها العمل الأكاديمي المستقل عن آراء الآخرين.

[كيني (Kenny)، وسيمون (Simon)، وكيلي برابك (Kily-Brabeck)، وليرنر (Lerner)، 2002].

التربية والتعليم هما الوسيلة التي نعلم بها شبابنا قيم حضارتنا وإنجازاتها التي نُعدهم بفضلها لحياتهم عندما يكبرون. مازلنا نناقش منذ قرون معنى التعليم، وكيفية التمييز بين المتعلم وغير المتعلم. ومازالت إجاباتنا تقوم على المعتقدات المعاصرة بشأن الصالح العام، وعلى دور التعليم في إعداد الطلبة لأدوار المتعلمين المختلفة في المجتمع.

مازال هناك وجهتا نظر تتنافسان على ولائنا منذ أيام الإغريق القدامى [مارو (Marrou)، 1956]. أحد المنظورين هو الرؤية الإنسانية المنطقية للسفسطائيين، ومعلم الفلاسفة -فيما بعد- إيسقراط (Isocrates) الذي يرى أن اختبار التعليم يكمن في مقدرته على إعداد المواطن للانخراط في الشؤون العامة. أما وجهة النظر الأخرى فهي رؤية أفلاطون وسقراط اللذان كانا يعلّمان أن التعليم يجب أن يرشد الطالب إلى اكتشاف الحقيقة والجمال، وإبراز خبرتنا الإنسانية، وتشكيلها، والموضوعات الكونية والقوانين الطبيعية التي يستطيع العقل المدرب جيداً إدراكها فيما وراء الحيرة السطحية للحياه، وإيقاظ الروح ضمن ما يتيح لنا الاعتناء بالحياة والتعلم عناية مكثفة.

وبرأيي؛ يقع التعليم المثالي بين قطبي الخبرة والغاية هذين: بين الفكرة والعمل، بين إدراك الذات والمسؤولية الاجتماعية. ولدى سؤالي عما إذا كان التعليم ذا معنى لأنه يحرر الروح ويغذي النفس، أم لأنه يُعدّنا لاتخاذ القرارات الجيدة، وللإسهام في الحياة العامة، ولنعيش كمواطنين مسؤولين عن ديمقراطيتنا، فإن إجابتي تكون على الدوام: «نعم». إذ يستطيع التعليم -بل ينبغي- أن يحقق هذه الأمور كلها. فهذا هو أساس اهتمامي المكثف في الانخراط المدني والمسؤولية الاجتماعية، والتزامي المتزايد في السنوات الأخيرة بتحدي إعادة التفكير في دور التعليم العالي المجتمعي، وكيفية التعبير عن هذا الدور بأكمل وجه في عصر يوجب على الناس كافة -وليس على النخبة فقط- الحصول على مستوى عالٍ جداً من التعليم.

سوف تستوضح هذه المقالة النماذج المؤسساتية والتعليمية والعلمية التي يمكنها دعم التعبير عن مدى كامل من المصالح الفكرية، وتحديد الأهداف الفردية والمشتركة المترابطة بعضها مع بعض، ودفعها إلى الأمام، وتوليد معرفة محفزة فكرياً وعملية بشكل واضح. إن الغاية هنا هي إظهار إمكانية رفع مستوى مصالح أعضاء الهيئة التدريسية، والموظفين في الجامعة، والطلبة، بصورة فردية،

وخدمة الصالح العام أيضاً بفضل تطوير أهداف مناسبة للبحث عن طريق تصميم المنهاج، والعلاقات التي يقيمها المعهد مع المجتمع الأوسع. أما مقولتي فهي أنه بالإمكان رفع مستوى فهمنا، واستكشاف المفهومات النظرية والتحليلية، مع مخاطبة المشكلات العملية -في الوقت نفسه- التي تحتاجها المعرفة الجديدة، أو عملية تكامل المعرفة. وبذلك نستطيع إشراك طلبتنا في هذه الجهود وإشغالهم بها، ومن ثم نستطيع إعدادهم للمواطنة وللمسؤوليات المهنية التي سوف يتبنونها فيما بعد.

منهجيات جديدة للمعرفة والمنهاج: ربعية باستور

لقد بين روجر غيغر (Roger Geiger)، 1993، أن الأكاديميين ينزعون إلى تصوير أنفسهم كعلماء غايتهم الأساسية تمكين الطلبة من التعلم بفضل إستراتيجيات تعليمية مبتكرة. ووفق ما جاء به غيغر؛ فإننا ننتج في إطار هذه المجالات الفكرية، معرفة متخصصة بصورة متزايدة، بدلاً من إنتاج مهارات تفكيرية نقدية واسعة. إننا لا نقيم حلقة ذات معنى بين التعلم والحياة. ومع ذلك كان أسلافنا يحملون مفهوماً مختلفاً جداً للمعرفة ولدور التعليم في صياغة حياتنا والحفاظ عليها. كان كثيرون من المعلمين الأوائل يرون أن (النظرية والتطبيق) يمكن جمعهما لإيجاد تعليم مناسب لشبابنا. وكتب دانيال كلارك ساندرز (Reverend Daniel Clark Sanders)، أول رئيس لجامعة فيرمونت عن أهداف التعليم الجامعي قائلاً: «إنها تعلم الشباب عن وجود مصادر المعرفة، والوسائل التي يمكن بفضلها الحصول على المعرفة، وأين يمكن اكتشاف الحقيقة دون خطأ، وأين اختارت الحكمة مقاماً لها. ولتصبح عالماً حقيقياً يجب أن تكون طالباً من أجل الحياة». [هذا النص وارد في دانيالز (Daniels)، 1991، ص94].

ليست العلاقة دائماً بين البحث وتطبيقاته سواء في المنهاج أو في تطوير تقنيات جديدة خطية أو اشتقاقية. فكلا الصفتين ممكنتان، بل غالباً ما تفضّلان لتسيير البحث بالإضافة إلى تقدم الأهداف التعليمية والاجتماعية ورفع

مستواها. لقد عبر رونالد ستوكس (Donald Stakes)، في كتابه (ربعية باستور) (1997)، عن المفهوم الذي يجمع بين هذه العناصر معاً.

كيف يمكن تغيير العلم بربط النظرية بالتطبيق؟ لقد اعتدنا على التمييز بين البحث الأساسي والبحث التطبيقي، وبين البحث والتعليم. وبإبقاء هذه الوظائف الحيوية منفصلة بعضها عن بعض، فإننا نقيد العلاقة الإنتاجية بين البحث الأساسي والإبداع التقني. لقد سعى ستوكس (1997) إلى «نظرية أكثر واقعية للعلاقة بين البحث الأساسي والسياسات التقنية». (ص، 2)، ومن ثم بين المصالح الخاصة (مصالح الباحثين)، والصالح العام (تقدم التقنية ومؤثراتها على المجتمع والاقتصاد).

ووفق ما جاء به ستوكس (1997)، علينا ربط أهداف العلم (تطوير نظرية، ورفع مستوى الفهم) بالتقنية: (حل المشكلات العملية وتطوير منتجات جديدة مفيدة). ولتمهيد الطريق أمام مثل هذا النوع من التكامل، طوّر ستوكس مفهوم الفضاءات الفكرية؛ التي أطلق عليها اسم (رُبعيات)، يحددها التوازن بين النظرية والاستخدام التطبيقي المتبع. لا أحد يريد أن يكون الربع الأول مؤطراً بمصالح نظرية أو عملية منخفضة، وإننا لواثقون من وجود قلة قليلة من المشروعات في ذلك الربع. ويصف توماس ألفا إديسون (Thomas Alva Edison) في مؤلفه الربع الثاني المؤطر بمصالح عالية في الاستخدام ومصالح منخفضة في تقدم الفهم. لقد كان (المدقق التطبيقي المهتم كلياً في تضمينات مكتشفاته العلمية الأكثر عمقاً). وكما يقول ستوكس: «حدد إديسون مدة خمس سنوات لتكوين إمبراطوريته التطبيقية، ولكنه لم يحدد أي زمن قط للظاهرة الفيزيائية الأساسية التي تبرز تقنية الناشئة». (ستوكس، 1997، ص24).

أما في الربع الثالث، فيمثل نيلز بوهر (Niels Bohr)؛ الباحث الكلاسي المنخرط في البحث، عن فهم خالص وهو يستكشف بنية الذرة (ستوكس، 1997، ص24)، حيث لا يكون لديه أي اعتبار لأي استخدام عملي محتمل لنمذجته. أما

من يشغل الربعية الرابعة فهو باستور (Pasteur) الذي التزم التزاماً قوياً بفهم عمليات علم الأحياء المجهري الذي اكتشفه، وفي الوقت نفسه كان لديه دافع لاستخدام تلك المعرفة لفهم عملية فساد الأطعمة، والمرض القائم على الميكروبات، والتحكم فيهما. فهو يشغل فضاءه الفكري الخاص به؛ حيث يتم الإيحاء بالبحث الأساسي بفضل اعتبارات استخدامه المحتمل، وحيث يؤدي البحث إلى تقدم المعرفة النظرية (الأساسية)، والمعرفة التطبيقية (العملية). وهنا تتوضع ربعية باستور. وكان هدفي عبر الزمن تشجيع مزيد من العمل في هذه (الربعية) مع تغافلي أبداً عن قيمة البحث الأساسي، وأهميته، والمعرفة الأساسية لذاتها.

قيمة العمل في ربعية باستور

لماذا نرغب في العمل في ربعية باستور؟ فهناك أسباب عديدة لابتكار منهجيات جديدة لنماذجنا المؤسساتية، ولإعادة التفكير في كيفية تناول المهام الكلاسية للبحث، والتعليم، والخدمة، (رامالي، 2001). وبذلك يمكننا دمج عدد من التطلعات والأهداف المترابطة - ولكنها متمايزة في غالب الأحيان - مقرونة بالتعليم العالي، أو معززة باسم التعليم العالي من قبل دوائره العديدة. وذلك:

1. لإعداد الطلبة ليكونوا مواطنين جيدين بتزويدهم بطرق تساعد المعهد نفسه لأن يكون مواطناً.
2. لرعاية روابط الثقة بالمجتمع (الرأسمالي الاجتماعي)، وتجديدها، واستخدام حيادية الجامعة لتقديم أرضية مشتركة حيث يمكن مخاطبة الاختلافات في الرأي والدفاع عن آراء معينة بطريقة مفتوحة بناءة، وحيث يتجمع ذوو الأهداف المتماثلة، ويوجدون طرقاً للعمل معاً.
3. لإيجاد فرص تطوير القيادة للطلبة، ورعاية الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية والمدنية.
4. لتعزيز إمكانية التوظيف للخريجين بفضل تقديم فرص لبناء سيرة عمل قوية لاستكشاف أهداف الحياة.

5. لتشجيع التعلم للطلبة ولأعضاء المجتمع.

6. للقيام بدور في إيجاد مقدرة لدى المجتمع كي يعمل على المشكلات المجتمعية المعقدة.

7. لتصميم طريقة أكثر فعالية للجامعة كي تسهم في التنمية الاقتصادية وتنمية المجتمع.

8. لبناء دعم للاستثمار العام في التعليم العالي، ولتزويد الطلبة من مختلف الخلفيات بفرص التحصيل العلمي وإمكانية متابعة التعليم، وتوليد المعرفة التي ستخاطب الحاجات المجتمعية الحاسمة، وتمكينهم من ذلك.

9. لإنجاز مهمة الجامعة الخدمية.

ولكن كيف الشروع في ذلك؟ لقد حاولت -لسنوات- أن أفهم وأفسر مفهوم جامعة أشكلها لتحقيق الغاية العامة والغاية الخاصة معاً، وتوسيع التعريف العملي لما يشكل المعرفة، بحيث يتم دعم تقدم المعرفة النظرية، وتحقيقاتها التي تخاطب المشكلات العملية وتشجيعها. إن مفهوم (الجامعة الملتزمة بالانخراط) يحصر هذا التكامل في مصطلحات ملموسة. وفي ضمن مؤسسة تعليمية ملتزمة بالانخراط، فإن تقاليد البحث الكلاسية، والتعليم، والخدمة سوف تتغير -كما سنرى- بتضمينات مهمة لعلم أعضاء الهيئة التدريسية، وتصميم المنهج ومقاصده، والآليات التي تتولد بفضلها المعرفة وتفسّر وتستخدم. هذه التغيرات ضرورية لدعم نوع العمل الذي يمكن أن يتم في ربعية باستور. وكي نصل إلى تلك الفكرة، علينا أولاً استكشاف بعض الأفكار السابقة بشأن ما ينبغي أن تكون عليه الجامعة.

مفهومات الجامعة وغاياتها: ملتزمة بالانخراط أو غير ملتزمة؟

يتتبع كلارك كير (Clark Kerr)، 2001، المناقشات الأحدث بشأن غاية الجامعة، وقد استخلص مع تفسيراته وشروحه للجامعة الأمريكية المعاصرة ما

أسماه: (الجامعة التعددية). (multiversity). وبعد تأمله قليلاً في أصول الأكاديميا الحالية منذ العصور الوسطى، أخذ ينعم النظر في (دير الكاردينال نيومان الأكاديمي)، و(العضوية البحثية) لأبراهام فليكسنر (Abraham Flexner) ص1، التي تمثل أنماط السلف التي اشتققنا منها تفسيرنا المعاصر للجامعة. فما هو السلف لمؤسساتنا التعليمية الحديثة هذه؟ أفترض لدى استكشافي لهذه الأفكار أن (الجامعة) تمثل (مثلاً أعلى) نقارن به الأنماط المؤسساتية الأخرى باستمرار، وغالباً -بصورة غير ملائمة- لن أحاول استنتاج كل نمط مؤسساتي متميز يزدهر الآن في الولايات المتحدة.

استنتج الكاردينال نيومان (Cardinal Newman) رؤيته من المثل الأعلى الأفلاطوني، إذ أصر على «تهذيب العقل، بوصف ذلك غاية يُسعى إليها لذاتها... أما الحقيقة من أي نوع كانت فهي موضوع العقل ذاته». (نيومان، 1960، ص114). وكما يقول: ينبغي «النظر إلى الجامعة إما من زاوية الطلبة أو من زاوية الدراسات». (ص74).

إذا ما كانت غاية التعليم هي تهذيب العقل، فما هي -إذاً- غاية «الدراسات». أو كما نقول اليوم: غاية (العلوم أو العلم أو البحث)؟ يرى الكاردينال نيومان أن فروع المعرفة كلها مرتبط بعضها ببعض، «وتكمل، وتقوّم، وتوازن بعضها بعضاً». (1960، ص75). يقول إن الجامعة هي «السلطة العليا الحامية للمعرفة كلها والعلوم جميعها، وحامية للحقيقة والمبدأ، وللتقصي والاكتشاف، وللتجربة والتأمل، إنها ترسم تضاريس العقل وحقوله المعرفية». (ورد ذلك في كير، 2001، ص2). وبقدر ما يتعلق الأمر بالكاردينال نيومان، كانت المعرفة هراء لا مكان له في الأكاديمية. إذ كان أفق الجامعة الخاص هو رفع النغمة الفكرية للمجتمع، وتهذيب العقل العام، وإضفاء «السعة والحصافة على أفكار العصر». (ورد ذلك في كير، 2001، ص3).

سرعان ما انحسرت المعرفة لذاتها وانحسر مفهوم التعليم كوسيلة لإثراء العقل العام وتحسينه بسبب مفهوم جامعة البحوث، حيث -كما يقول كلارك كير-

كان «العلم قد شرع يحتل مكان الفلسفة الأخلاقية، وحيث أخذ البحث يحتل مكان التعليم». (ص3). أما الجامعة الحديثة، كما رآها أبراهام فليكسنر في العام 1930: «فكانت كياناً «ليس خارج» النسيج الاجتماعي العام في حقبة زمنية ما، بل «داخله»... إنها ليست شيئاً منفصلاً، أو شيئاً تاريخياً، لا تستسلم لقوى النفوذ الجديدة وعناصره إلا قليلاً... بل على العكس تعد تعبيراً عن العصر، ونفوذاً يعمل في الحاضر والمستقبل». (مقتبس من كير، 2001، ص3).

ومع ذلك، برغم ما كتبه فليكسنر، فإن الشكل الأمريكي الفريد للجامعة الذي أسماه كير: «الجامعة التعددية» قد أخذ يحتل مكان «الجامعة الحديثة» كما يرى. إن سيطرة البحث بوصفه شكلاً مثالياً للجامعة، ووظيفة مثلى لها سرعان ما سوف تتعزز طالما أن الحكومة الفيدرالية دعت الباحثين الجامعيين إلى القيام بالدراسات التي ستسهم في الجهود الحربية أثناء الحرب العالمية الثانية. وبعد الحرب مباشرة قدم فانيفار بوش (Vannevar Bush) إلى الرئيس ترومان نشرة تروج للاستثمار الدائم في البحث العلمي، الذي كان يعتقد على نطاق واسع بأنه «ضروري جداً للأمن الوطني». (بوش 1980، ص17). فكما قال: «كانت المعركة المريرة والقاسية ضد الغواصات الألمانية هي معركة تقنيات علمية، وكان هامش النجاح لدينا صغيراً جداً بصورة خطيرة». (ص17). وفيما وراء مطالب الأمن الوطني، كان هناك ربط بين العلم والوظائف التي استحدثت بفضل التقنية التي سوف تنشأ عن الاكتشاف العلمي.

وبرأي بوش: «يؤدى البحثُ الأساسي دون فكرة عن الغايات العملية. إنه يسفر عن معرفة عامة وعن فهم للطبيعة وقوانينها». (ص18). أما تحويل هذه المكتشفات إلى الاستخدام العملي فهي مهمة شخص آخر. إذ كان لا بد من تسيير العلم الأساسي للجامعات ومعاهد البحوث حيث «ينبغي أن يعمل العلماء في جو متحرر نسبياً من ضغط العرض غير الملائم، أو التحيّز أو الضرورة التجارية». (ص19). وعلى المختبرات الحكومية والصناعة الخاصة أن تترجم هذا العمل إلى تطبيق عملي. وبموجب النموذج الكامل -كما يرى بوش- ظل البحث منعزلاً نسبياً

عن التعليم. وظلت الجامعة تعد برجاً عاجياً وظيفتها الإطلال على المجتمع ورفع مستوى ذوقه وقيمه بفضل نشوء البحث الأساسي.

تصاميم مؤسساتية جديدة: الجامعة الملتزمة بالانخراط

لن تكون ربعية باستور موجودة في المؤسسات التعليمية الأفلاطونية، أو التي ابتكرها الكاردينال نيومان، أو التي تحدث عنها أبراهام فليكسنر. كما أنه ليس واضحاً أين يمكن أن تنشأ مثل هذه البيئة في جامعة كلارك كير التعددية. إن أكثر النماذج تقبلاً لمفهومات باستور هو: (الجامعة الملتزمة بالانخراط engaged university). (فالانخراط) يختلف عن (العمل الخارجي) الذي هو نموذج نشأ في الأيام الأولى من رسالة (لاند – غرانت). (منح الأرض) Land-grant mission، ودعم أساساً بسلسلة من مكاتب التوسع التعاونية وعناصرها. إذ يطبق الخبراء -في النموذج التوسعي- معرفتهم على المشكلات التي يخلقها لهم الناس في المجتمع. وأنماط هذه القضايا والاهتمامات تشكل مدخلاً لبرنامج بحث تصونه أساساً محطات زراعية ميدانية. فالعمل الخارجي هو أساساً نقل المعرفة من العنصر الجامعي إلى الزبون. وعلى الرغم من حاجة البنية التحتية إلى الثبات والديمومة، فإن العمل الخارجي تجاوز الامتداد التعاوني، والواقع أن الامتداد التعاوني نفسه قد تطور ليشمل برامج تخاطب حاجات الأطفال والأسر، بالإضافة إلى الأعمال الصغيرة، فمازالت -مبدئياً- وحيدة الاتجاه، بدلاً من كونها مشروعاً مشتركاً يقدم إجابات على أسئلة واضحة محددة تقوم على البحث.

سوف تختار مؤسسات التعليم العالي -عادة- استخدام العمل الخارجي لمعالجة القضايا والمشكلات المباشرة، وسوف تبادر بأنشطة انخراط لتخاطب قضايا أكثر تعقيداً تفتقر إلى الوضوح (كالقضايا التي تكون فيها المسألة أو الحلول غير واضحة)، أو قضايا ينبغي استكشافها باستخدام التمويل المعزّز من جهات متعددة. ومن الأمثلة الرائعة على المشكلات التي تناسبها إستراتيجية الانخراط قضية إصلاح k-12، وبوجه خاص تحسين التعليم والتعلم في العلوم

والرياضيات. ومن الأمثلة الجيدة الأخرى هي الدعوة إلى البحث العلمي في التعليم، والممارسة القائمة على الدليل في التعليم في (قانون لا يترك وراءنا طفل). (NCLBA) الذي يخاطب المصلحة الفيدرالية في تعليم k-12.

تتخذ المؤسسة الملتزمة بالانخراط أشكالاً عديدة تتراوح من الجامعات الرسمية وجامعات منح الأرض (لاند - غرانت) Land-grant universities إلى المؤسسات الإقليمية الشاملة، والجامعات الحضرية، والكليات المجتمعية، وكليات الفنون الليبرالية. والمعاهد التي ترتدي عباءة الانخراط تلتزم بالتفاعل المباشر مع الدوائر والمجتمعات الخارجية عن طريق تبادل مفيد مشترك، وبفضل الاستكشاف، وتطبيق المعرفة، والخبرة، والمصادر، والمعلومات المتبادلة. فهذه التفاعلات تثري التعلم ووظائف الاكتشاف التي تقوم بها المؤسسات الأكاديمية وتوسعها، في حين تعزز مقدرة المجتمع في الوقت نفسه. إن عمل المؤسسة الملتزمة بالانخراط يعد متجاوباً (ومحتَرِماً) للحاجات، والفرص، والأهداف التي يحددها المجتمع بطرق تتلاءم مع مهمة الجامعة والقوى الأكاديمية.

حتى تفعّل هذه المنهجية، ينبغي أن يكون لدى المؤسسات الأخرى التي تنتمي إليها الجامعة القدرة على الانخراط؛ بما في ذلك القيادة القوية، والبنية التحتية المناسبة، والزمن والوسائل اللازمان للمشاركة في مشروعات تعاونية. والواقع أن الحواجز دون الانخراط التي يحددها غالباً أعضاء الهيئة التدريسية هي مشكلات لـ K-12، ولعناصر الحكومة، ومجتمع الأعمال كذلك، بطرق عديدة. وتتمثل العقبات التي يذكرها أعضاء الهيئة التدريسية -غالباً- ممن يفكرون في اقتحام مجال العلم والتعليم الملتزمين بالانخراط، في الزمن الذي يستغرقونه لابتكار أنشطة جديدة، ولتهذيب العلوم، وتنظيم لوجستيات (الأمور التعبوية)، والأنشطة الخدمية، وتجنيد طلبة للمساهمات الأخرى [هولاند (Holland)، 1999، ص38]. كما يعبرون عن مخاوفهم من الافتقار إلى دعم مثل هذا العمل الذي لا يهتم عموماً بالتقدم المهني، وفوق ذلك كله يصفون «فيض المطالب» over-Flowing plate المترتب على وقتهم بأنه غامر ويفوق طاقتهم.

إن المؤسسات الملتزمة بالانخراط -بغض النظر عن بؤر اهتماماتهم ومصالحهم أو السبل التي وصلوا بفضلها إلى الانخراط الحقيقي الواقعي- تشترك كلها في الخصائص الآتية التي تم تبنيها من برينغل (Bringle)، وهاتشر (Hatcher)، 2001، وهولاند (Holland)، 2001، ورامالي (Ramaley)، 2000:

1. الانخراط المدني مرتبط بالمهمات والإستراتيجيات المؤسساتية. توثر المنظورات والحاجات العامة في أولويات الجامعة بصورة متناسقة متماسكة.

2. تشرك الجامعة المجتمع بطرق مستمرة، ذات أهداف، وذات مصداقية، وتصغي بعناية إلى ما ينبغي أن يقوله أعضاء المجتمع.

3. يحتوي المنهاج على طرق شتى لتعلم الطلبة بطرق تشغلهم بهموم المجتمع.

4. تفكر الجامعة ملياً في نتائج قراراتها على العلاقة مع المجتمع وعلى مقدرتها على التعاون مع المجتمع.

5. لدى المؤسسة بيئة سياسية، وبيئة تحتية ملائمة، واستثمار مناسب لتشجيع الانخراط ودعمه ومكافأته.

6. يلعب الأفراد في مجتمع الجامعة كله أدوار القيادة في رعاية الانخراط. وهذا مهم -بوجه خاص- لضمان ديمومة الالتزام بالانخراط بعد تبدل القيادة على مستوى رئاسة الجامعة، أو رئاسة القسم، أو العمادة.

7. يشمل أسلوب تناول الجامعة للعلم دعم العمل متداخل العلوم، طالما أن القضايا المجتمعية لا تكون في «صيغة علمية».

8. تكرّم الجامعة عملها الانخراطي، وتظهره جلياً على الصعيدين الداخلي والخارجي.

9. يرفع مستوى الأنشطة الانخراطية إلى مراتب عليا من الروعة والتفوق، وتثمن تثميناً قوياً.

لكي تتعهد المؤسسة التعليمية بانخراط أصيل، عليها أن تفتح نفسها على احتمالات تغيرها هي بالذات وتعلمها من التجربة والخبرة. إن عنصر الزمالة الانخراطية صعب التحقيق بوجه خاص هو خبرة التبادلية الأصيلة. وربما تتمخض خبرة الانخراط -على أي حال- عبر تصور مختلف للكلية أو الجامعة الملتزمة بالانخراط. وسوف نستكشف في البند التالي كيف يمكن أن يحصل ذلك.

أساليب جديدة للبحث في ربعية باستور: العلم الملتزم بالانخراط

برأيي، ستغدو تجربة الانخراط سبيلاً إلى تفسير جديد لدور التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين. يقوم هذا التصور على إعادة التفكير في جوهر الأكاديمية، أي طبيعة العلم نفسه، وتوقعاتنا لتجربة الطلبة الجامعيين. فهدف العلم الملتزم بالانخراط ليس تحديد الصالح العام، وخدمته مباشرة لمصلحة المجتمع، بل خلق ظروف للصالح العام كي تفسّر وتُتبع بأسلوب تعاوني مع المجتمع. إذ يتطلب المجتمع المعاصر وممارسة المواطنة تعلماً مستمراً وتطبيقاً واعياً وأخلاقياً للمعرفة. وبفضل احتواء طلبتنا في العلم الملتزم بالانخراط، فإننا نعرفهم بالمفهومات الأساسية، وفي الوقت نفسه نقدم لهم فرصة استكشاف تطبيقات الأفكار، وما تسفر عنه بالترافق مع العلماء والممارسين الناضجين.

وأثناء قيام لجنة كيلوغ المتخصصة بمستقبل جامعات الولايات (الحكومية) (ومنح الأرض) بفحص مستقبل هذه الجامعات العائدة للأمة في منتصف تسعينيات القرن العشرين، أعادت تأطير الثلاثية الكلاسيكية المؤلفة من البحث والتدريس والخدمة في إطار جديد من الاكتشاف والتعلم والانخراط. وكان سبب القيام بهذا العمل هو أن المصطلحات الجديدة تصف الأنشطة المشتركة التي يقودها عادة -وليس دائماً- أعضاء الهيئة التدريسية الذين شاركوا في

تبعات الاكاديميا والمجتمع معاً. فالمصطلحات الأقدم تنزع إلى الدلالة على النشاط وحيد الاتجاه الذي يقوده الخبراء عموماً، تماماً كنموذج العمل الخارجي والنمط التوسعي الذي تتصف به حركة منح الأرض سابقاً. لعمل الثلاثية الجديدة جيداً لوصف الأساليب التي تستطيع الكلية أو الجامعة بموجبها دمج المواطنة الجيدة في عملها التقليدي، والانتقال من النموذج المركز إلى الخبرة، إلى نموذج انخراط الزمالة مع المجتمع. وكتعميم، يقع هذا الإطار بارتياح في مملكة الفكر التي أقامها ستوكس (1997) في ربعية باستور؛ حيث يلبي البحث الأساسي الصارم والقضايا التي يوحيها الاستخدام العلم الملتزم بالانخراط، ويغدو شكلاً جديداً.

يمكن أن يشمل الاكتشافُ المعرفة القائمة على المجتمع، وتنمية معرفة جديدة بفضل التعاون مع المشاركين من المجتمع. ويمكن القيام بالتعلم بطريقة ترتبط بموجبها الأهداف التعليمية بتحديات الحياة. ومن الأشكال الشائعة لتعلم الانخراط، تعلم الخدمة، والتعلم القائم على المشكلات، ولكنهما يفيدان معاً من القضايا المجتمعية بوصفها نقطة انطلاق لإنجاز الأهداف التعليمية. يمكن تحقيق الانخراط عبر تحالفات جامعية -مجتمعية، ومشاركات جامعية- مجتمعية، ويمكنه دعم أي مجموعة من الأنشطة العلمية بما في ذلك الاكتشاف، والتكامل، والتفسير، والتطبيق.

ليس من السهل العمل بطريقة تعاونية، بيد أن المحصلة المجزية جديرة بأن تحفز على ممارسة هذا العمل التعاوني. ولا يوجد أي نموذج آخر يقدم البيئة الغنية نفسها لممارسة عادات المواطنة الجيدة، أو لتعريض طلبتنا إلى وقائع تعقيدات أسلوب الحياة الديمقراطية، أو لبيان أن للمعرفة ثماراً حقّاً، بصورة بيانية.

نتائج الانخراط: ما الذي يعنيه أن يكون المرء متعلماً في القرن الواحد والعشرين؟

سوف يكون التعليم في القرن الواحد والعشرين عملياً ليبرالياً يستولي على قوى ربعية باستور. إن التقرير المندرج تحت عنوان بـ (توقعات كبيرة: رؤية جديدة للتعلم لدى ذهاب الأمة إلى الكلية). [الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات (AACU)، 2002]، يدعو إلى «فلسفة تعليم تمنح الأفراد قوة، وتحرر العقل، وتصقل المسؤولية الاجتماعية، وترعاها. وبما أن التعليم الليبرالي يتميّز بتحدي المصادمات مع القضايا المهمة، وبأنه طريقة تعلم أكثر مما هو مضمون نوعي، فيمكن أن يحدث في العلوم كلها. وهذا المفهوم يختلف، عن مصطلح (الفنون الليبرالية التي تدل على فروع معينة في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية)». (AACU، 2002، صX).

يدعو تقرير (توقعات كبيرة) الطلبة كلهم ليكونوا متعلمين عالميين قادرين على التكيف مع بيئات جديدة، وتوحيد المعرفة من مصادر مختلفة، ومتابعة التعلم ماداموا أحياء (AACU، 2002، صX). ويتابع التقرير شارحاً كيف يمكن أن يعرض الطالب هذه المعالم الأساسية للمتعلم وكيف يتهيأ لحياة تتصف بالمسؤولية والإنتاجية والإبداعية. هناك دليل قوي بصورة متزايدة على أن الخبرات التعليمية التي تزج بالطالب في عمليات الاكتشاف، وتفسير المعرفة، والتطبيق المسؤول للمعرفة على مشكلات ذات معنى، يمكنها تقديم الوسائل التي بفضلها يستطيع الطلبة أن يكونوا ذوي غايات، ومزودين بالقوة والعلم والمعرفة، ومسؤولين عمّا يفعلون.

لمزيد من انخراط الطلبة بهذه الطريقة، يمكننا أن نُدْخل في المنهاج الجامعي التحديات الفكرية التي نواجهها في ربعية باستور، وإقحام الطلبة في الطيف الكامل للعلم كما وصفه بوير (1990) وكما طوره آخرون، فيما بعد (انظر على سبيل المثال (رايس)، 2003). ينشأ هذا المفهوم الأوسع من الاعتقاد بأنه ما كانت هناك

في تاريخنا حاجة أمس من ربط عمل الأكاديمية بالتحديات الاجتماعية والبيئية بعد الجامعة، مثلما هي اليوم. (بوير، 1995، ص xii). كانت غاية بوير استكشاف التزام كليات أمتنا وجامعاتها (بالتحرر من التعليم القديم مقابل حوار البحث، وتحديده لما يعنيه كون المرء عالماً، بطرق إبداعية أكثر). (1990، صxii). أن التعليم الملتزم بالانخراط هو البيان المنهاجي للطرق الإبداعية التي بحث عنها، والمطبقة على التعلم ذي النتائج المجدية للطلبة، وأعضاء الهيئة التدريسية، والمجتمع عموماً.

طبقاً لبوير، إن للمعرفة وجوهاً أربعة، هي: الاكتشاف، والتكامل، والتطبيق والتعليم. والاكتشاف -من بين هذه الوجوه- هو الأقرب إلى تصورات أفلاطون، والكاردينال نيومان، وفانيفار بوش لأنه (يسهم، ليس فقط في مخزون المعرفة الإنسانية، بل يسهم كذلك في المناخ الفكري للجامعة أو الكلية). (بوير، 1990، ص17). يعد علم التكامل اليوم مركزياً بالنسبة للعلم، وهو يعني عند بوير «إحداث الروابط بين فروع العلم، ووضع حقول التخصص في بيئة أكبر، وإضاءة المعطيات بطريقة ملهمة، وتعلم في غالب الأحيان غير المتخصصين، كذلك» (ص18). فيغدو العالم، ضمن هذه الفكرة الموسعة، موحّداً (مكاملاً) ومفسراً معاً، وأكثر العلوم جوهرية في تفسير العالم الحديث، هو (علم التطبيق) الذي يسير في اتجاه التكامل والاندماج عندما يسأل العالم: «كيف يمكن تطبيق المعرفة على المشكلات الناشئة والمترابطة؟ وكيف يمكن أن تكون عوناً للأفراد والمؤسسات معاً؟ وهل يمكن أن تحدد المشكلات الاجتماعية ذاتها برنامجاً للتحقيقات العلمية؟» (1990، ص21).

إن موضوع النقاش الأساسي هو أن بإمكاننا الإسهام بتناسق في الصالح العام فقط عندما يدار البحث والتعليم ضمن مؤسسات تتبنى عادات الانخراط، إذا ما اهتم الباحثون بالنتائج التعليمية والمجتمعية لأعمالهم، وعملوا على إشغال الطلبة في عمل علم أصيل بكل وجوهه. إذ على الطلبة أثناء خبرتهم الجامعية أن يتابعوا الاكتشاف، والتكامل والدمج، والتفسير، وتطبيق المعرفة على المشكلات العالمية الواقعية. وينبغي أن يتمّ هذا العمل -إن أمكن- بأساليب مشتركة مع ربعية

باستور بحيث يستطيعون اكتساب عادات التعليم مدى الحياة؛ الذي يعد أساسياً اليوم كي يمارس المرء مواطنة طيبة، ويحقق تقدماً في مكان العمل.

التلمذة مدى الحياة

مازالت أقسام التعليم المستمر تقدم برمجة ذات قيمة للمهنيين، وسوف تستمر في ذلك دون أدنى شك، ولكن من الواضح اليوم أن التعلم مدى الحياة صار شرطاً ضرورياً للحفاظ على طريقتنا الديمقراطية في الحياة، ولحل المشكلات العملية أيضاً، مع رفد رصيدنا من المعرفة والنظرية في الوقت نفسه الصفات المحدّدة لربعية باستور. إننا بحاجة للاستحواذ على أهمية المواطن المتنور والقادر، لصالح طريقتنا الديمقراطية في الحياة، وصيانة إحساسنا بالمجتمع بفضل توليد رأس مال اجتماعي وإنساني أكبر. يحب أن يقبل المجتمع الجامعي كله هذا النوع من التحديات للتعلم.

إن الظروف المجتمعية المتغيرة التي سوف تعيد صياغة مقاربتنا للتعلم مدى الحياة، وإعادة تشكيل الدور الذي ستلعبه الجامعات في توليد مقدرة مجتمعية، وتشجيع الإثراء الفردي الشخصي، والنمو المهني، وتعزيزهما، تعد ظروفاً معقدة. وعلينا دراسة عدد من القضايا التي بدأت الآن تدخل إلى تفكيرنا، أو حتى إلى شعورنا، وإحساسنا بمسؤوليتنا الخاصة بوصفنا علماء ومثقفين. ووفق ما أورده ديفيد غارفين (David Garvin)، 1995: «تعد المؤسسة التعليمية مؤسسة برعت في إيجاد سلوك قائم على المعرفة وبعد النظر، واكتسابها، وتفسيرها، والاحتفاظ بالمعرفة، ونقلها، وتعديل ذلك السلوك عن عمد». (ص،80).

ومن بين الوظائف المجتمعية التي تتطلب الآن تشكيل مجتمعات التعلم أو مؤسسات التعلم، ما يلي:

1. الدور المتغير للتعلم ضمن مؤسسات أكبر بوصفه آلية لإنتاج نوعية أفضل وخدمة للزبائن.

2. التحرك باتجاه اتخاذ القرارات المبنية على المجتمع في الأنظمة المدرسية، والرعاية الصحية، والخدمات الاجتماعية، والتنمية المجتمعية والاقتصادية، والحاجة لتقديم الدعم للتعلم المستمر الذي ينبغي أن تتعهد به مجموعات اتخاذ القرارات المجتمعية إذا ما أرادت أن تكون خياراتها حكيمة.

3. توسيع نماذج التكامل والدمج التي تجمع بين التدريب المسبق والتدريب أثناء الخدمة (مثل التنمية المهنية)، وتوسيع البحث القائم على المجتمع في المواضع المجتمعية مثل: المدارس، والأنظمة المدرسية، ووكالات الخدمة الاجتماعية، وبيئات الرعاية الصحية، وما إلى ذلك.

4. خيارات جديدة للتعهد بالعمل على صعيد الكلية في مواضع بديلة مثل المدارس الثانوية، والأشكال الجديدة للربط التعليمي التي تقدم إمكانات وفرصاً أفضل للحصول على تعليم إضافي يتضمن مسارات أكثر تعقيداً، وتخطيطات تعليمية وحياتية أكثر فاعلية.

تعد هذه النماذج كلها أمثلة من التعلم التعاوني ضمن مجموعات ومؤسسات. فمعظمها يبدأ بطمس أطراف فئاتنا التقليدية من التعليم والبحث والخدمة، وتشرع بتمثيل أنواع مختلفة من (الانخراط) الذي تُولّد المعرفة فيه، وتطبق وتفسّر بأسلوب تعاوني. يتحول (التعلم) إلى كونه مفهوماً أكثر تعقيداً يشمل مظاهر العمل العلمي وجوانبه كلها (الاكتشاف والتكامل والتفسير والتطبيق)، الذي تسيّره مجموعات مختلفة من الناس في مواضع متنوعة. إذ لم يعد الأمر مجرد نقل خبير لعملية استيعاب معرفة وتطبيقها بإخلاص وفعالية. فكثير من هذه الأساليب تعتمد على التحالفات المؤسساتية، وبنى الدعم المؤسساتي التي يجب تصميمها واستخدامها بفعالية للجمع بين الاكتشاف والتعلم والابتكار بطرق جديدة منتجة.

بموجب هذا المفهوم لا بد أن يكون التعلم مدى الحياة سبيلاً للحفاظ على المهارات والقدرات الفردية، إضافة إلى الإمكانات الجماعية والمؤسساتية. كما أن التعلم مدى الحياة سوف يحتوي -بصورة متزايدة- مكوني الاكتشاف والتطبيق، بدلاً من استيعاب المعرفة التي ولدها الآخرون. وسوف يعني ذلك تكامل البحث والتنمية المهنية المستمرة التي ترفع من مستوى المعرفة النظرية التي تخاطب المشكلات العملية، مع رفع مستوى مهارة المشاركين، ومعرفتهم جميعاً في الوقت نفسه.

خلاصة

يتمثل تحدي الانخراط في الجمع بين الحياة والعمل جمعاً واقعياً، في حياة طلبتنا، وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعاتنا، وعمل مؤسساتنا الجماعي، وعلاقاتنا العاملة مع المجتمع الأوسع. إن جميع أبحاثنا حول الشروط المطلوبة للانخراط تحوي في صميمها مشكلة تحقيق التماسك والاندماج، كي تتيح للمعنى الشخصي والعمل الفكري أن يلتقيا من أجلنا، ومن أجل علومنا، وأقسامنا، ومؤسساتنا.

يقدم الانخراط فرصة تجربة التعلم بصحبة الآخرين في وضع يسفر فيه التعلم عن نتائج، وحيث يحترم الأفراد، ويمنحون حق إبداء الرأي. إذ يتم رفد الصالح العام ضمن هذا النهج من التقصي المتبادل والمشترك، كما يتم في الوقت نفسه رفع مستوى مصالح المسهمين الشخصية والخاصة. هذه هي الخلطة الجامعة بين الشخصي والعام التي تساعدنا على حل التوترات القائمة بين توقعات المجتمع وممثليهم المنتخبين من جهة، ومجتمع التعليم العالي من جهة أخرى بشأن أدوار التعليم العالي ومسؤولياته في المجتمع المعاصر.

يكمن التعليم في مؤسسة ملتزمة بالانخراط بين قطبي التجربة والغاية، وبين قطبي الفكر والعمل، وإدراك الذات والمسؤولية الاجتماعية. ويكون التعليم ذا معنى عندما يحرر الروح ويغذي النفس، وفي الوقت نفسه، يهيئنا لاتخاذ قرارات

جيدة، ولرفد الحياة العامة، والعيش كمواطنين مسؤولين عن ديمقراطيتنا. ولرعاية مجتمع يكون للتعليم فيه نتائج، ينبغي أن توجه كلياتنا وجامعاتنا نفسها للجمع بين الغايات العامة والمنافع الخاصة. إن المقدمة الأساسية لهذه المقالة هي أنه بالإمكان رفع مستوى الأهداف الفردية والشخصية بصورة منتجة عندما يندفع البحث والتعليم بالتعطش إلى المعرفة، وبالرغبة في التوصل إلى نتائج عملية. وينبغي أن يكون هذا العلم المحدد لجميع أنواع المؤسسات التعليمية ما قبل المرحلة الثانوية، مهما كانت مهمتها.

References

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2002). *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. (2001). *Assessing and planning campus/community engagement.* Paper presented at the University as Citizen: Engaging Universities and Communities Conference, University of South Florida.

Bush, V. (1980). *Science—The endless frontier.* A Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research. National Science Foundation. (Original work published in 1945.)

Daniels, R. V. (1991). *The University of Vermont. The first two hundred years.* Hanover, VT: University Press of New England.

Garvin, D. A. (1995). Barriers and gateways to learning. In C. R. Christianson, D.A. Garvin, & A. Sweer (Eds.), *Education for judgment.* Boston: Harvard Business School Press.

Geiger, R. L. (1993). *Research and relevant knowledge. American research universities since World War II.* New York: Oxford University Press.

Holland, B. (1999). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. *Journal of Public Service and Outreach, 4*(1), 37–43.

Holland, B. (2001). Toward a definition and characterization of the engaged campus: Six cases. *Metropolitan Universities, 12*(3), 20–29.

Kenny, M., Simon, L.A.K., Kiley-Brabeck, K., & Lerner, R. M. (2002). *Learning to service. Promoting civil society through service learning.* Boston: Kluwer.

Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity*. Madison: University of Wisconsin Press.

Newman, J. H. (1960). *The idea of a university* (Introduction and Notes by M. J. Svaglic). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Ramaley, J. A. (2000). Embracing civic responsibility. *AAHE Bulletin, 52*(7), 9–13, 20.

Ramaley, J. A. (2001). Why do we engage in engagement? *Metropolitan Universities, 12*(3), 13–19.

Rice, R. E. (2003). Rethinking scholarship and engagement: The struggle for new meanings. *Campus Compact Reader*, Fall 2003, pp. 1–9.

Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant. Basic science and technological innovation.* Washington, DC: Brookings Institution Press.

الجزء الرابع

الحوكمة المؤسساتية والقيادة
لخدمة الصالح العام

الفصل الحادي عشر

دمج الالتزام بالصالح العام في النسيج المؤسساتي

لي بنسون، إيرا هاركافي، ماثيو هرتلي
(Lee Benson, Ira Harkavy, Mathew Hartley)

لا يمكن توجيه مقرر في الطريق القويم

إذا كان الهدف نفسه في غير موضعه الصحيح.

فرنسيس بيكون، نوفم أورغانوم (1620)

Franci's Bacon, Novum Organum

لم يفعل الفلاسفة سوى تفسير العالم بطرق متنوعة؛ أمر ينبغي تغييره.

إيرل ماركس، أطروحة عن فيورباخ (1845 - 1846)

Earl Marx, Theses on Feurbach

الديمقراطية تقارب، في التصور والإدراك على الأقل، المثل الأعلى تقريباً للمؤسسة الاجتماعية كلها، حيث يكون الفرد والمجتمع كلاهما جزءاً لا يتجزأ من الآخر.

جون ديوي، أخلاق الديمقراطية (1888 / 1969)

John Dewey, The Ethics of Democracy

جُعلت الديمقراطية رسالة للعالم، وهي بالتأكيد ليست ذات طبيعة غير محددة. أتمنى أن أبين أن الجامعة هي رسول هذه الديمقراطية، وكاهنها وفيلسوفها، وبعبارة أخرى أتمنى أن تكون الجامعة المخلص المنتظر للديمقراطية.

وليام ريني هارير، الجامعة والديمقراطية (1905)

ما الذي يشكل جامعة جيدة في ديمقراطيتنا؟ وكيف ينبغي أن تعمل؟ هناك إجابة مقنعة على هذين السؤالين، نعتقد أنه من الضروري الإجابة أولاً على السؤال الجوهري الذي أثير في الجزء الأول من هذا الكتاب، وهو: ما الذي تصلح له الجامعات الأمريكية؟

يجيب لي بولينغر (Lee Bollinger)، رئيس جامعة كولومبيا (2003) على هذا السؤال في مقالة له عنوانها (فكرة الجامعة)، على النحو الآتي:

«هناك أسباب عديدة لتتحمل الجامعات الأمريكية اختبار الزمن وتجتازه بنجاح، ولكن قلة قليلة منها تعد أسباباً جوهرية. وفي مقدمتها الغاية التي تخدمها الجامعات. ظلت الجامعات ذات معنى لأنها تستجيب

لأعمق الحاجات الإنسانية، وللرغبة في فهم هذه الحاجات وشرح ذلك الفهم للآخرين. إن الفضول الروحي المقترن برعاية الآخرين (وهذا هو جوهر ما نسميه الإنسانية) يعد دافعاً إنسانياً بسيطاً لا يخمد، وعنصراً من عناصر الطبيعة البشرية العميقة، بالتأكيد، كتلك المصالح التي نقتبسها كثيراً في الملكية والسلطة التي ننظم حولها الأنظمة الاقتصادية والسياسية».

إننا نختلف، بكل احترام، مع نظرية الرئيس بولينغر المثالية أساساً، والمتعلقة بوظيفة الجامعات. إننا نناقش -بدلاً من (الفضول الروحي) الكافي مبدئياً- حلّ المشكلات العالمية الواقعية، وهو اقتراح موجه بالعمل أكده كارل ماركس (1970) في أطروحته الحادية عشر حول فيورباخ (مقتبسة أعلاه). والواقع أن الفضول بشأن العالم ليس هو الدافع الإنساني الذي لا يخمد -كما يرى كارل ماركس- بل هو الحاجة المادية الداخلية -ومن ثم الدافع- إلى تغييره نحو الأفضل، وإيجاد المجتمع وصيانته، وتنمية المجتمع الجيد باستمرار بحيث يمكّن البشرية من العيش حياة طويلة، سليمة صحياً، نشيطة، فاضلة، سعيدة. وعلى الرغم من أن هذا الفصل يركز على جامعات البحوث -وبوجه خاص على تجربتنا في جامعة بنسلفانيا- فإننا مقتنعون بأن مؤسسات الفنون الليبرالية، والكليات الرسمية، وكليات المجتمع كلها تشترك في هذا الهدف النبيل. ولقبول نسختنا من اقتراح ماركس العام، وتطبيقه على مؤسسات التعليم العالي طارحين مشكلتين أساسيتين، هما: ما هو المجتمع الجيد؟، وما هي الهيئة الأولية التي تمنحه الوجود؟ وللمساعدة في حل هذه الإشكالات، نتبع خطوطاً عريضة رسمها جون ديوي وأول رئيس لجامعة شيكاغو، وليام ريني هاربر (William Rainey Harber).

قال ديوي (1969) في تحد مباشر للفلسفة السياسية المناهضة للديمقراطية التي بسطها سير هنري مينز (Sir Henry Mains)، في العام 1888 في كتابه المشهور حول (الحكومة المرغوبة حقاً)، ما يلي:

«تقترب الديمقراطية -نظرياً على الأقل- أكثر من المثل الأعلى للمؤسسة الاجتماعية، حيث يكون الفرد والمجتمع جزءان لا يتجزآن من بعضهما بعضاً. ولهذا السبب، فإن الديمقراطية بقدر ما هي الآن ديمقراطية، تعد أكثر الحكومات استقراراً، وليست أكثر الحكومات زعزعة. ففي أي شكل من أشكال الحكومة الأخرى يوجد أفراد ليسوا مندمجين مع الإرادة المشتركة، وهم خارج المجتمع السياسي الذي يعيشون فيه، وهم عملياً غرباء عما يفترض أن يكون دولتهم ورابطتهم الشعبية. وبما أنهم لا يسهمون في صياغة الإرادة العامة أو التعبير عنها، فهم لا يجسدونها في أنفسهم. وطالما أنه لا إسهام لهم في المجتمع، فإن المجتمع لا يتجسد فيهم».

(ص237 - 238)

وبعد عقد من تحديد ديوي للديمقراطية التشاركية بأنها المجتمع الجيد، جاء وليام هاربر (1905) حدد الجامعة الحضرية الجديدة بحماس بأنها الوكالة الإستراتيجية التي تأتي بالديمقراطية:

«أقول مؤكداً أن الجامعة هي رسول الديمقراطية هذا؛ هي الوكالة التي وطدت لإعلان مبادئ الديمقراطية، وإظهارها. إذ تقدم في الجامعة أفضل الفرص للتحقق من حركات الماضي، ولتقديم الوقائع والمبادئ المشمولة أمام الشعب والجامعة، بوصفها مركز الفكر، هي التي تصون للديمقراطية الوحدة الضرورية جداً لنجاحها. والجامعة هي المدرسة البنيوية التي يتخرج فيها معلمون يقودون الديمقراطية في الطريق الصحيح. والجامعة إذا قيمناها بشكل عادل، هي التي تدين روح الفساد في

الديمقراطية، تلك الروح التي ترفع رأسها الآن وبعد الآن لتجلب العار والفضيحة على اسم الديمقراطية الجميل... الجامعة -كما أرى- هي المفسر الرسولي للديمقراطية، ورسول ماضيها بكل تقلباته، وهي رسول حاضرها، بكل تعقيداته، ورسول مستقبلها بكل احتمالاته». (ص 19 - 20).

وكما يبين الاقتباس آنف الذكر؛ فإن هاربر قبل زمن طويل من تبشير كلارك كير (بجامعة) ما بعد الحرب العالمية الثانية، واصفاً إياها بأنها أهم ابتكار مؤسساتي ظهر في منتصف القرن العشرين، قد رأى عملياً نموذجاً جديداً من الجامعة الحضرية العظيمة (حسب تعبيره) التي ناضل من أجل تطويرها في شيكاغو بوصفها -نظرياً- الابتكار المؤسساتي الإستراتيجي للمجتمع الحديث. وأضفى -استناداً لتلك النظرية- أهمية كبرى عن وعي وإدراك على انخراط جامعته النشط في المشكلات الحادة التي تواجه مدينتها المتنامية تنامياً درامياً، وخصوصاً نظامها الدراسي العام. فضلاً عن أن هاربر -لدى قيامه بدور نشيط في التعامل مع مشكلات المدينة ومعالجتها- كان يراوده أمل في كسب دعم متحمس لجامعته الجديدة من نخبة شيكاغو - خصوصاً أولئك المهتمين بتحسين مدارس المدينة العامة، ضمن منافع عديدة أخرى كان يتطلع إليها. ومن ثم فإن ما يمكن تسميته ذرائعية Pragmatism هاربر المؤسساتية، منسجم جداً، بل معزز بقوة في واقع الأمر، مع قناعته النظرية بأن حل المشكلات العالمية الواقعية حلاً تعاونياً وموجهاً بالعمل هو حتى الآن أفضل إستراتيجية لرفع مستوى المعرفة والتعلم.

ووفق نظرية هاربر بشأن الديمقراطية في المجتمعات الصناعية يقوم نظام التعليم بقيادة الأنظمة المجتمعية الفرعية. فنموه المستمر وتكامله الفعال على المستويات كلها (من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة) يعد إلزامياً لإنتاج منهج ديمقراطي مهم. مع أخذ فلسفة هاربر المسيحية، ومزاجه المنتمي لمذهب الفعالية، ومهاراته المؤسساتية، وخبرته الفائقة بالحسبان، والأخذ بالاعتبار نظريته

المجتمعية، وموقع شيكاغو الإستراتيجي في وسط نظام الاتصالات الغربي والاقتصاد الغربي، عمل هاربر بلا ملل ولا كلل لجعل جامعة تلك (المدينة المركزية) تعمل كمحور ديناميكي لشبكة مدارس الغرب الأوسط والأكاديميات والكليات المتكاملة تكاملاً عالياً، مكرّسة لإنجاز (مهمة الديمقراطية للعالم). (بنسون، هاركافي، 2000).

فمثلاً لدى انتقاد مجلس أمناء الجامعة لهاربر لرعايته صحيفة تركز على التعليم في مدارس ما قبل الكلية، دافع بحرارة عن مثل هذا الانخراط. إن تكريس هاربر نفسه للتعليم مشتق منطقياً من افتراضين مركزيين بالنسبة لرؤيته لجامعة شيكاغو خصوصاً، والجامعات الأمريكية عموماً.

1. التعليم هو أساس التقدم الديمقراطي. لذلك تتمثل مشكلات التعليم في «مشكلات الديمقراطية» (بنسون وهاركافي، 2000، ص32).

2. تحدد الجامعة، أكثر من أي مؤسسة أخرى، صفة النظام التعليمي كله.

وأقتبس فيما يلي ما قاله هاربر، بدلاً من إعطاء معناه (1905):

> **«في جميع مراحل النظام التعليمي تحدد الجامعة طبيعة ذلك النظام رغم أنفه، وتتحكم فيه على نطاق واسع... فالأسرة في طول بلادنا وعرضها تحتك بالجامعة عبر النظام المدرسي، لأنه منه ينبثق المعلمون أو معلمو المعلمين». (ص19 - 20).**

مع الأخذ بالحسبان هذين الاقتراحين، والدور الذي حدده هاربر للجامعة الأمريكية بوصفها مسيح الديمقراطية الأمريكية ومخلصها، يكون قد وضع نظرية مفادها أن المسؤولية الكبرى للجامعات الأمريكية هي أداء النظام التعليمي الأمريكي برمته. فإذا لم يسرّع النظام التعليمي تقدم الديمقراطية بقوة، فإن أداء الجامعات الأمريكية يكون ضعيفاً، بغض النظر عما تقوم به من أعمال أخرى

بنجاح. «فبثمارها: الديمقراطية تعرفها». (بيكون 1972، ص xi). كان ذلك هو اختبار الأداء البرغماتي البيكونياني (Francis Beconian) الذي وصفه هاربر للنظام الجامعي الأمريكي.

وعلى الرغم من أن هاربر هو واضع النظرية القائلة إن مسؤولية الجامعات الأمريكية هي تحسين أداء نظام التعليم الأمريكي كله – ما خلا الشروط العامة جداً – فإنه فشل في وصف الكيفية التي بموجبها تستطيع الجامعات القيام بهذه المسؤولية؛ أي كيف تستطيع الجامعات رفع مستوى الصالح العام بصورة ملموسة. وكما يوحي عنوان فصلنا هذا، فإننا نؤمن أن من بين الطرق المختلفة التي تستطيع بموجبها الجامعات الأمريكية الرد على هذا التحدي، تعلم الخدمات الواعدة جداً بوصفها وسيلة لنشوء المدارس الديمقراطية، والجامعات الديمقراطية، والمجتمع الديمقراطي الصالح، ونموها.

الوعد بتعلم الخدمات للمجتمع الأمريكي

هل تعلم الخدمات مجرد تقنية، وأسلوب، وطريقة واحدة لتعليم المجتمع ودراسته؟ أم أنه أكثر من ذلك بكثير؟ وبدقة أكثر، هل لدى تعلم الخدمات غاية أعلى وأهم من ذلك؟ لقد عَرّف بنسون وهاركافي، 2003a في موسوعة المجتمع، تعلم الخدمات بأنه: «تعلم مبدع نشيط، يوحد خدمة المجتمع مع الدراسة الأكاديمية لتعزيز مقدرة الطالب على التفكير نقدياً، وحل المشكلات عملياً، والعمل كمواطن ديمقراطي أخلاقي في المجتمع الديمقراطي. يتم تعلم الخدمات، في معظم الحالات، ضمن مقرر أكاديمي... كما يتضمن تعلم الخدمات تفكير الطالب بتجربة الخدمة وتأملها، ونمو العلاقات الديمقراطية ذات المنفعة المتبادلة والاحترام المتبادل بين الطلبة وأعضاء المجتمع الذين يعملون معهم». (ص1223 - 1224).

فضلاً عن أن تعلم الخدمات ينجز هدفه -برأينا- بفضل زج الطلبة في عملية حل مشكلات عالمية واقعية تأملية موجهة بالمجتمع وقائمة عليه بصورة تعاونية، صممت لتطوير المعرفة والممارسة ذات الصلة بالمعرفة اللازمتين

لمجتمع ديمقراطي مثالي قادر على رفع مستوى الصالح العام باستمرار، وتنمية تلك المعرفة.

إن الأخذ بهذا التعريف يستتبع أن يعمل تعلم الخدمات لدينا على تطوير إستراتيجيات وأعمال تساعد على تنفيذ الوعد الديمقراطي بكليات أمريكا وجامعاتها خصوصاً، والوعد الديمقراطي بمجتمع أمريكي عموماً. ومن ثم علينا أن نقوِّم، في حكمنا، تعلم الخدمات بمدى ما يحققه من تقدم الديمقراطية في صفوفنا وجالياتنا ومجتمعنا.

ولنكون أكثر دقة نقول: ينبغي أن يكون أثر تعلم الخدمات على تعلم الطلبة مكوّناً واحداً لأي تقويم لمنفعته، وليس بؤرة أساسية لذلك التقويم. وبالمثل إن القبول المتزايد لتعلم الخدمات في العلوم -برغم أهميته- لا يعد دلالة على أن تغيّراً خطيراً، وكبيراً وهمّاً عظيماً يحدث في التعليم العالي. وبصورة مباشرة أكثر، نقول إنه إذا ما فهم البحث في تعلم الخدمات نتائج التعلم وقبول العلم له بوصفهما غايتان، وليستا وسيلتين إلى غايات تعليمية واجتماعية أكبر، فإن حركة تعلم الخدمات ستضل طريقها وستؤول إلى التقلص والتحول إلى تقنية أخرى أو أسلوب أو حقل آخر تماماً.

إن تقلص تعلم الخدمات وتحوّله أكثر تدميراً -في نظرنا- من تقلص العلوم وتحولها (كالتاريخ والعلوم السياسية والاقتصادية وعلم الاجتماع) الذي حصل في العقود الأولى من القرن العشرين. إن العلوم التي أسست بهدف تحقيق تقدم في (الدراسة.... العلمية) و(الإصلاح العملي) انكفأت على ذاتها بوصفها رد فعل على ترويعات الحرب العالمية الأولى، مركزة على نفسها أكثر من تركيزها على الإسهامات التي كان بإمكانها القيام بها في (إعانة حالة الإنسان ومكانته). [بيكون 1972، دوبوا (Du Bois)، 1899]. لماذا سيكون تقليص تعلم الخدمات ذا نتائج أكثر سلبية من النتائج التي ترتبت على تدجين العلوم بعد الحرب العالمية الأولى؟ والإجابة ببساطة هي: لأن تعلم الخدمات ينبغي ألا يفهم بأنه علم، بل هو

منهجية منتظمة ديمقراطية تعاونية تجريبية للتعلم وللتنمية الشخصية والمدنية، ولإنتاج المعرفة والتحول المجتمعي. والأهم من ذلك كله هو أن بإمكان تعلم الخدمات أن يقوم بدور القوة الدافعة، بل هو كذلك، ومركز الحركة الفكرية لإيجاد تعليم ديمقراطي بدءاً من مرحلة ما قبل K حتى التعليم العالي. وكان تعلم الخدمات ومازال الحاجة الرائدة للنقد الذاتي الأكاديمي لإيجاد جامعات ديمقراطية مدنية ملتزمة بالانخراط بعد نحو قرن من تضيُّق شرايين الأكاديميا وتصلبها. وباختصار يمكن أن يكون تقلص تعلم الخدمات مدمراً بوجه خاص، لأنه سوف يسفر عن تحطم الأمل في حدوث تغيير تعليمي ومجتمعي مهم، الأمر الذي يولد مفهوماً وشعوراً بأنه مهما كانت الإستراتيجية الواعدة، فهي في النهاية ستكون بقاء (القديم على قدمه نفسه).

وعملياً، نحن ندعو إلى إستراتيجية بيكونية لإحداث تقدم في منهجية شاملة لتعلم الخدمات. فالمبدأ الأول للتقدم -عند بيكون- هو: (أعرف أهدافك)، وكما كتب بيكون (بنسون 1978) في العام 1620: «لا يمكن توجيه مقرر في الطريق القويم إذا كان الهدف نفسه في غير موضعه الصحيح». ونعتقد أن هدف تعلم الخدمات ينبغي أن يكون رفداً كبيراً لعملية تطوير مدارس وكليات وجامعات وكليات ديمقراطية، ومجتمع ديمقراطي. ولدى العمل لتحقيق هذا الهدف سوف يساعد تعلم الخدمات بقوة التعليم العالي خاصة، والتعليم الأمريكي عموماً على العودة إلى مهمته الجوهرية؛ وهي تعليم الطلبة وإعدادهم لمجتمع ديمقراطي.

وإذا أخذنا الموقف المحدد أعلاه بالحسبان، علينا أن نقوم بأمور ثلاثة لإضفاء المصداقية على مناقشتنا:

1. بيان أن المهمة الديمقراطية هي المهمة الجوهرية للتعليم العالي الأمريكي.

2. تحديد العقبات التي أعاقت التعليم العالي عن تحقيق مهمته الديمقراطية.

3. اقتراح إستراتيجية عملية يستطيع بفضلها تعلم الخدمات الإسهام في

تقليص تلك العقبات، ومساعدة التعليم العالي على تحقيق مهمته الديمقراطية لرفع مستوى الصالح العام.

الرسالة الديمقراطية بوصفها رسالة جوهرية

إذا ما أردنا الوفاء بالوعد الديمقراطي الأمريكي للأمريكيين جميعهم، فإننا بحاجة لأن نكون أمة مكوّنة من أفراد (ذوي نزعة نحو الخدمة). إننا نقتبس عبارة (نزعة نحو الخدمة مرتبطة بالمقدرة على الخدمة) من الوطني الخارق، ورجل الدولة والعالم، والمربي المعلم، والطالب الموهوب، والناشط، بنيامين فرنكلين (Benjamin Franklin). نشر فرنكلين في العام 1749 [بيست (Best)، 1962] كتيباً عنوانه: (اقتراحات تتعلق بتربية الشباب في بنسلفانيا وتعليمهم) يصف أهداف (أكاديمية فيلادلفيا) ومنهاجها، التي سميت فيما بعد (جامعة بنسلفانيا). وللاستشهاد به بصورة أكمل نورد النص الآتي: «يجب تقديم فكرة الفضيلة الحقيقية للشباب، وغرسها مشروحة وموضحة في عقولهم بوصفها تكمن في نزعة نحو خدمة البشرية، وبلد المرء، والأصدقاء، والأسرة، مقترنة بالمقدرة على القيام بهذه الخدمة التي ينبغي أن تكون الهدف الأكبر والغاية العظمى للتعلم كله». (ص150 - 151). كانت النزعة للخدمة المقترنة بالمقدرة هي الأساس المنطقي الأصلي للمدارس العامة (الرسمية)، التي كان عليها تعليم الشباب على المواطنة. كذلك أسست كليات المستعمرات (التي كونت الولايات المتحدة) على جعل الخدمة هدفها المركزي. وفي حين أن فرنكلين قد أسس جامعة بنسلفانيا كمؤسسة علمية علمانية لتعليم الطلبة حقولاً متنوعة من التخصصات، كانت الكليات المستعمراتية قد ابتكرت عموماً لتعليم كهنة وقساوسة ورجال دين أرثوذكس قادرين على إيجاد مجتمعات جيدة قائمة على مبادئ المذاهب الدينية. وبالتحديد هارفارد (Harvard) (أبرشية مستقلة)، ووليام (William)، وماري (Mary) (أنكليكانية)، وييل (Yale) (أبرشية مستقلة)، وبرنستون (Princeton) (مشيخانية)، وكولومبيا (Columbia) (أنكليكانية)، وبراون (Brown) (معمدانية)،

وروتجرز (Rutgers) (هولندية إصلاحية)، ودارت ماوث (Dartmouth) (أبرشية مستقلة)، كلها أنشئت غايتها الأساسية الخدمة الدينية.

وكما تؤكد جوديت رامالي في فصلها، كانت خدمة المجتمع المحققة لمهمة أمريكا الديمقراطية هي الغاية التي أقيمت عليها جامعات (منح الأرض، لاند - غرانت). لقد صممت كليات وجامعات منح الأرض التي أنشئت بموجب قانون موريل (Morrill) للعام 1862، لنشر التعليم، ورفع مستوى الديمقراطية، وتحسين العلوم الميكانيكية والزراعية والعسكرية. ولقد جرى التعبير عن روح قانون موريل أفضل تعبير في جامعة ويسكونسن (Wisconsin) التي صممت في مطلع القرن العشرين برامج حول الحاجات التعليمية للمواطنين البالغين في الولاية كلها.

صك تشارلز ماكارثي (Charles McCarthy) -خريج جامعة ويسكونسن، وأول مرجعية تشريعية في المكتبات في الولايات المتحدة الأمريكية- العبارة الآتية: «فكرة ويسكونسن» ليصف بها مفهوماً كان متداولاً منذ سنين عديدة. انطلقت فكرة ويسكونسن في العام 1903 عندما أصبح تشارلز فان هايس (Charles Van Hise) رئيساً لجامعة ويسكونسن، ووحد قواه مع ابن صفه في المدرسة الحاكم (العمدة) روبرت لا فوليه (Robert La Follette)، لوضع (حدود الجامعة... حدود الولاية). ولدى سؤال تشارلز ماكارثي: ما هو سبب الإصلاحات التقدمية الكبرى التي انتشرت في الغرب الأوسط من أمريكا في العقدين الأولين من القرن العشرين؟. أجاب (1912): «الجمع بين التربة وحلقة البحث» [ستارك (Stark)، بلا تاريخ، ص 2 - 3]. إن إجابة ماكارتي تجمع جوهر فكرة ويسكونسن، وهي تركيز المصادر الأكاديمية على تحسين حياة المزارع وحياة المواطنين في الولاية كلها.

كما أن جامعات البحوث الحضرية التي أنشئت في أواخر القرن التاسع عشر جعلت الخدمة هدفها المركزي. عبّر دانيال كويت غيلمان (Danial Coit Gilman) في العام 1876 في خطابه الافتتاحي بوصفه أول رئيس لجامعة جون هوبكنز - أول جامعة أمريكية بحثية حديثة- [لونج (Long)، 1992] عن الأمل في أن تحقق

الجامعات «بؤساً أقل بين الفقراء، وجهلاً أقل في المدارس، وتعصباً أقل في المعبد، ومعاناة أقل في المشافي، وخداعاً أقل في الأعمال، وحماقة أقل في السياسة» (ص119). وباتباع نهج غيلمان، تردد صدى المعتقد الموجود في صميم أهداف جامعة البحوث الأمريكية في أجواء التعليم العالي في مطلع القرن العشرين. وكما أشرنا سابقاً وصف أول رئيس لجامعة شيكاغو في العام 1899، وليام ريني هاربر (لونغ 1992) الجامعة بأنها «رسول الديمقراطية ومخلصها». (ص119). وأعلن تشارلز دبليو إليوت (charles W. Eliot) (لونغ 1992) رئيس جامعة هارفارد، في العام 1908 ما يلي: «إن غالبية مؤسسات التعليم العالي الأمريكية مفعمة في قاعدتها بروح الخدمة الديمقراطية النافعة. فالطلبة والمعلمون على حد سواء يندفعون برغبتهم في خدمة المجتمع الديمقراطي». (ص، 119).

وببساطة، لقد كانت المهمة الديمقراطية هي المهمة المركزية لتطوير جامعات البحث الأمريكية وتنميتها بما في ذلك مؤسسات منح الأرض التعليمية والجامعات الحضرية، مثل جامعة جون هوبكنز، وشيكاغو، وكولومبيا، وبنسلفانيا. ولاحظ تشارلز أندرسون (Charles Anderson)، 1993 –بوصفه عالماً سياسياً– في عمله الذي يحمل عنوان (وصف حياة العقل) ما يلي:

> **«في تحد متعمد أوقف أولئك الذين ابتكروا الجامعة الأمريكية -وخصوصاً الجامعة الحكومية، رغم انتشار هذا الالتزام في النظام التعليمي كله- فكرة العقل هذه (التي هي في أساسها أرستقراطية) على رأسها. والآن افترض أن ممارسة الوعي الذاتي المنتشرة، والعقل الناقد قد أصبحا ضروريان للديمقراطية. نشأ اعتقاد مشهور حقاً مفاده أن نظام الحكومة هذا سوف يزدهر خير ازدهار إذا ما تبنى المواطنون عادة الفكر الذي يفترض أنه مناسب حتى الآن للطلبة الموهوبين والعلماء. لقد وسعنا إمكانية الوصول**

إلى التعليم العالي. ونفترض أن ذلك نفع عام كالنقل، والسلطة، وجزء من البنية التحتية للحضارة». (ص7 - 8).

ليس التاريخ وحده هو الدليل الذي يساعدنا على تحديد ما إذا كان ينبغي أن تكون المهمة الديمقراطية هي المهمة الأساسية والأولية للتعليم العالي الأمريكي؛ بل إن بحث ألكسندر أستن (Alexander Astin) بشأن (البيانات العامة التي أوردتها كليات الولايات المتحدة وجامعاتها في نشراتها التعريفية وبيانات رسالاتها)، يساعدنا أيضاً في ذلك. فقد لاحظ أستن (1997) ما يلي:

«جاءت هذه البيانات الوفيرة -في سنوات عديدة- أقرب أحياناً إلى تصور ديوي لدور التعليم في المجتمع. فإذا ما درسنا بيانات المهمات لمجموعة مختارة عشوائياً من مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، فإننا نادراً ما نجد أي ذكر فيها للمنافع الاقتصادية، أو التنافس العالمي، أو ملء الثغرات في سوق العمل. بل -بالعكس- عندما يتعلق الأمر بوصف رسالتها التعليمية، فإن الكلية أو الجامعة النموذجية سوف تستخدم لغة مثل: إعداد الطلبة لمواطنة مسؤولة، وتطوير الشخصية وتنميتها، وتطوير قادة مستقبليين، وإعداد طلبة لخدمة المجتمع، وما إلى ذلك. وبعبارة أخرى، إذا ما آمنا بمنطقنا الخاص فإن أولئك الذين يعملون في الأكاديميا يرون أنفسهم أنهم يخدمون المجتمع، ويشجعون ويعززون صيغتنا الخاصة للحكومة الذاتية الديمقراطية». (ص 210 - 211).

على أي حال، على التعليم العالي الأمريكي عموماً -برأينا- أن يسير شوطاً طويلاً قبل أن ينجز أهدافه التاريخية العامة. لاحظت سينثيا جيبسون (Cynthia Gibson) في دراستها في العام 2001 لمنتدى غرانت ميكر (Grant maker Forum)

حول الخدمة الوطنية المجتمعية، أنه عندما يتعلق الأمر بالانخراط المدني، فإن منطق التعليم العالي يفوق أداءه كثيراً. ولاحظت جيبسون لدى حَبْكِ كلماتها في نسيج واحد مع كلمات باري تشيكواي (Barry Check way)، وكالفين ماتسون (Calvin Mattson)، 2001، ما يلي:

> **«ردد قادة تعليم عالٍ آخرون قلق ديريك بوك(Derek Bok) بشأن انفصال الجامعات عن رسالاتها المدنية التي أنشئت عليها، الرسالات التي تفترض مسؤولية إعداد الطلبة للإسهام النشط في المجتمع الديمقراطي، وتنمية معرفة الطلبة لتحسين المجتمعات. ومن الصعب حالياً إيجاد إداريين قياديين ملتزمين التزاماً ملائماً بهذه المهمة، وقلة قليلة من أعضاء الهيئة التدريسية يعدونها مركزية في أدوارهم، كما أن مجموعات المجتمع الذين يقتربون الجامعة طلباً للعون، غالباً ما يجدون صعوبة في الحصول على ما يحتاجون. وباختصار، غدت الجامعة مبدئياً مكاناً للأساتذة كي يُثبِّتوا، وللطلبة كي يمنحوا شهادات معتمدة». (ص11)**

يبتعد التعليم العالي كثيراً عما ينبغي أن يكون، يُعد هذا أمراً واضحاً في حالة الديمقراطية المحفوفة بالمخاطر في الجامعة (ويتمثل ذلك في الثقافة الهرمية. النخبوية التنافسية التي تسود الأكاديميا)، وفي حالة المجتمعات التي تقع فيها جامعاتنا، وحالة الديمقراطية الأمريكية ذاتها.

عقبات في سبيل تحقيق مهمة التعليم العالي الديمقراطية

لماذا فشل التعليم العالي الأمريكي في إنجاز مهمته الديمقراطية؟ تشير أدريانا كيزار (Adriana Kezar) في فصل سابق إلى قوة كبيرة تحبط مثل هذه الجهود؛ هي إلغاء العقد الاجتماعي بين التعليم العالي والمجتمع. إن العقبات التي

تواجه جامعات البحث واضحة بجلاء. وباختصار، إن ما يحول دون ترجمة المهمة الديمقراطية إلى ممارسة عملية للديمقراطية هي الفلطنة (Platonization)، والتمركز العرقي العلمي، والقبلية، والطائفية، والنقابية، والاستغلال الاقتصادي.

الفلطنة

إن لنظرية أفلاطون النخبوية المثالية في التعليم آثار لا تحصى كل يوم على التعليم والمجتمع. فمن جهة يمكن توضيح الأثر البالغ لنظرية أفلاطون المناهضة للديمقراطية، والمثالية على الديمقراطية الأمريكية بفشل ديوي في ترجمة أفكاره إلى تطبيق عملي.

كان أفلاطون هو الفيلسوف الذي يحب ديوي قراءته أكثر من سواه. وعلى الرغم من إعجابه بأفلاطون، فإن آراءهما العالمية تختلف اختلافاً جذرياً. فنظرة أفلاطون العالمية أرستقراطية تأملية. ويشارك ديوي أفلاطون في وجهات نظره بشأن العلاقات القائمة بين التعليم والمجتمع. إذ نظّر ديوي كالفيلسوف الإغريقي القديم فكرة أن التعليم والمجتمع متفاعلان ومتوافقان (أي يعتمد كل منهما على الآخر) بصورة درامية. كانت فلسفة أفلاطون في التعليم تهدف إلى تحقيق نظام أرستقراطي، في حين أن فلسفة ديوي كانت تهدف إلى تحقيق مجتمع ديمقراطي. إذ استنتج ديوي أنه إذا كان البشر يؤملون في تطوير مجتمع ديمقراطي مشارك وصيانته، فإن عليهم أن يطوروا نظاماً تعليمياً ديمقراطياً مشاركاً وصيانته.

ومن سخريات القدر؛ أن ديوي الفيلسوف الناشط قد فشل في مأسسة فلسفته الديمقراطية في التعليم والمجتمع، اللهم إلا بالوعظ العادي العلماني، وذلك خلافاً -بصورة صارخة- لأفلاطون الذي أوجد -براغماتياً- أكاديمية ذات تأثير قوي ملحوظ لتطبيق فلسفته الأرستقراطية في التعليم والمجتمع. أي إن ديوي خرق بصورة فاضحة نظريته الخاصة به في التفكير والعمل، رغم مثال أكاديمية أفلاطون القوي، تلك الأكاديمية التي تابعت فلسفتُها النخبوية المثالية هيمنتَها على الأنظمة التعليمية الغربية إلى يومنا هذا. وتبسيطاً أكثر للأمر نقول

إن فلسفة أفلاطون المثالية في التعليم، ونظريته الطبيعية في المعرفة، مثلاً وتفوّق (النظرية البحتة) الممتازة، و(العلم البحت) بالمقارنة مع الممارسة الدنيوية الواقعية المتخلفة، كلها انغرست بعمق في ثقافة الكليات والجامعات الأمريكية وبنيتها.

مازالت يد أفلاطون الميتة تصوغ التعليم العالي الأمريكي، وتصوغ عن طريقه النظام المدرسي التعليمي برمته. وإذا ما نظرنا إلى الأمر من زاوية أوسع، فإننا نؤكد أنه بالإمكان إضفاء مفهوم على تعلم الخدمة بوصفه إستراتيجية لفك القبضة الحديدية ليد أفلاطون الميتة. إن (الإطاحة بأفلاطون) تحقق على أي حال نصراً جزئياً. ويداهم المهمة الديمقراطية للتعليم العالي، والديمقراطية الأمريكية عموماً، خطر واضح موجود يأتي من قوى المنفعة الاقتصادية (التعليم من أجل الربح، والطلبة زبائن، والمناهج مضمون هذه التجارة، والأكاديميون نجوم ساطعة). من الجدير التأكيد على أن هذه القوى، رغم أنها مهلكة ومميتة -بوجه خاص في هذا الزمن- كانت حيّة وبصحة جيدة لدى ولادة الكلية المستعمراتية.

المنفعة الاقتصادية

لقد أسهم أكثر من مبدأ أخلاقي للخدمة التي يوحي بها الدين في تشكيل الكليات المستعمراتية. كما شكلت صيغة مهمة من صيغ التنافس المجتمعي. إذ كان من المتوقع أن تجلب الكليات ما هو أكثر من المنافع الدينية والتعليمة للمجتمع المحلي، كان من المتوقع أن تجلب منافع اقتصادية (وأنواعاً واسعة من المنافع الأخرى). يقدم الأخوة براون (Brown) من بروفيدنيس (Provedence)، وورود آيسلاند (Rhode Island) بياناً واضحاً بصورة خاصة بالمنافع الاقتصادية المتوخاة. ولدى توجههم (لرجال الأعمال في بروفيدنس... والمدن المحيطة طالبين دعمهم) وعدوا بما يلي: «إن بناء كلية هنا سيكون وسيلة لجلب أموال كثيرة إلى المكان، ومن ثم سوف تتعاظم الأسواق من مختلف الأنواع كلها لمنتجات البلد، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قيمة العقارات التي تعد هذه المدينة سوقاً لها». [كوشران -Co)

chran)، 1972، ص، 35]. وبإيجاز شديد إن دوافع السوق الرأسمالية المتناقضة ليست مجرد دوافع مسيحية وسيطة توصي بها وتشكلها الأصول المتناقضة والنمو المتناقض لنظام التعليم العالي الأمريكي.

ولكي نبحث تاريخ المنفعة الاقتصادية في التعليم العالي الأمريكي نحتاج إلى صحائف كبيرة لا يتسع لها المجال هنا. لذلك، نشير فقط إلى أن الحرب الباردة، ونتائجها المعقدة تعقيداً فائقاً -المباشرة منها وغير المباشرة، وذات المدى القصير، وذات المدى البعيد- هي التي (أعادت تعريف العلم الأمريكي)، وسرعت المنفعة الاقتصادية للجامعات الأمريكية، وعمّقتها في عملية المحاكمة لدينا بطرق قوية ومزعجة جداً.

ولوضع ذلك التطور المعقد جداً في منظور تاريخي نقتبس تحليل ستيوارت ليسلي (Stuart Leslie)، 1993 القائل: «إن الجامعات أثناء الحرب العالمية الثانية كسبت أكثر بكثير مما كسبت في الحرب العالمية الأولى؛ (حصة كبيرة من التمويل الداخل ضمن التعبئة زمن الحرب) بعقود أبحاث وتطوير جعلت المتعهدين الصناعيين الأكبر أقزاماً تجاهها... وكان فانيفار بوش -المهندس الرئيس لسياسة العلم زمن الحرب والداعية القوي للبحوث الجامعية- وراء هذا التغيّر». (ص، 6).

قام بوش بهندسة هذا التغيير بوصفه مديراً لمكتب البحث العلمي والتطوير زمن الحرب. وفي أواخر العام 1944 طلب الرئيس روزفلت (Roosevelt) -الذي تأثر كثيراً بإنجازات هذا المكتب- إلى بوش أن يضع مسودة خطة طويلة الأمد لعلم ما بعد الحرب. سلم بوش تقريره الشهير (العلم، الحدود النهائية) في العام 1945. وكان هناك اتفاق عام على أن هذا التقرير قد أثر تأثيراً عميقاً في سياسة العلم في أمريكا منذ العام 1945. وفيما يتعلق بأغراضنا فإن الأهمية الرئيسة (لبيان بوش العملي الأساسي) تكمن في أنه أنتج بسرعة ما وصفه من قبل بنسون وهاركافي (2002) بأنه: نظام الجامعات البحثية الأمريكية ذات المنفعة الاقتصادية، والمقاولات، والحرب الباردة، والعلم الكبير. لقد وصم ديريك بوك

(2003) هذا التطور في كتابه الحديث (الجامعات في السوق) وصماً بارعاً بالعبارة الآتية: (تحويل التعليم العالي إلى تجارة).

وربما كان من أهم نتائج استغلال التعليم تجارياً هو الأثر المدمر على قيم طلبة الكليات وطموحاتهم. فعندما تسلك الجامعات علناً وبصورة متزايدة سبيل المتاجرة، فإنها تشرّع وتعزز سعي الطلبة إلى المصلحة الاقتصادية الذاتية، وتسهم في إشاعة المفهوم المنتشر بينهم على نطاق واسع بأنهم جاؤوا إلى الكلية فقط لاكتساب مهارات في حياتهم العملية، والحصول على وثائق معتمدة. ربما يكون من باب السخرية القول بإجراء مزيد من التعليق حول كيفية تضاؤل مثالية الطلبة تضاؤلاً شديداً، وتزايد عدم انخراطهم والتزامهم تزايداً كبيراً، عندما يرون أن جامعاتهم قد تخلت عن القيم الأكاديمية والمتابعات العلمية لتتحول علناً وبحماس إلى شركات مقاولة متنافسة بعنف لجمع الأرباح.

التمركز العرقي العلمي، والقبلية والطائفية

إن التمركز العرقي العلمي، والقبلية والطائفية تهيمن بقوة اليوم على الجامعات الأمريكية، وتعمل ضد ما وعدت الجامعات القيام به في بياناتها البلاغية. لقد زودنا منظّر أدب ما بعد الحداثة الشهير ستانلي فيش (Stanley Fish) بحالة رائعة في صميم الموضوع بأسلوب فخم. ففي عموده الشهري في (صحيفة التعليم العالي) في 16 مايو (أيار) من العام 2003 هاجم فيش بسخرية لاذعة مؤلفي كتاب حديث (آن كولبي (Ann Colby)، وتوماس إهرليخ (Thomas Ehrlich) وسواهما) عنوانه (تعليم المواطنين: إعداد الطلبة الجامعيين الأمريكيين لحياة مفعمة بالمسؤولية الأخلاقية والمدنية). (جوسي - باس (Jossey - Bass)، 2003). يتحدث المجلد، بوصفه منتجاً من منتجات مؤسسة كارنيجي (Carngie)، لرفع مستوى التعليم عن «فشل أرى أنه مشجع». (ص، C5).

فما هو الفشل بالضبط؟ إنه -كما قال مؤلفو كتاب (تعليم المواطنين)- يتمثل في أن تعليم الطلبة الجامعيين الآن لا يقدم (التعلّم الذي يحتاجه خريجو

(الكليات) لينخرطوا ويصبحوا مواطنين مسؤولين). ولماذا يرى عميد كلية الفنون الليبرالية والعلوم في جامعة إلينوي في شيكاغو هذا الفشل مشجعاً؟ لأن الأساتذة - كما يصر بلا مواربة أو لبس، لا يستطيعون تقديم ذلك النوع من التعلُّم، ولا ينبغي أن يحاولوا. فوظيفتهم هي فقط تعليم ما يطلب منهم علمهم أن يعلموه، ومحاولة جعل طلبتهم باحثين علميين جيدين. فالأساتذة لا يستطيعون (جعل طلبتهم أناساً جيدين.. ولا ينبغي أن يحاولوا). والواقع -كما يرى فيش (2003)- أن التأكيد على أهداف أوسع، وخصوصاً على الهدف العلاجي والتنمية الشخصية، يجعل من الصعب دفع الطلبة إلى الاهتمام بالتدريب العلمي الذي من وظيفتنا تقديمه لهم». (ص C5).

إن فيش -عملياً- يدعو الأكاديميين الأمريكيين للتبرؤ من جون ديوي وأتباعه الديمقراطيين، ومن أفلاطون وأتباعه النخبويين المناهضين للديمقراطية. فبما أن فلسفة أفلاطون في التعليم -مثل فلسفة ديوي- تعطي أولويتها العليا إلى إيجاد مواطنين جيدين، ذوي مسؤولية أستاذية وفق عقيدة فيش، فإنهما مخطئان تماماً. فالأساتذة، بوصفهم معلمين، يكون واجبهم الوحيد هو تعليم علمهم المختصين فيه، فمهمتهم لا تتطلب منهم بالتأكيد، المحاولة لجعل طلبتهم (أناساً جيدين)، ولا تسمح لهم بذلك.

إن هجوم فيش الساخر على مؤلفي كتاب (تعليم المواطنين) يؤدي - بطريقة معاكسة - وظيفة ذات قيمة، تلقي ضوءاً ساطعاً على ما أسميناه المظهر العلمي الخادع (المغالطة العلمية) التي ألمّت بالجامعات الأمريكية، أي مغالطة كون الأساتذة ملتزمين فقط بخدمة المصالح المدرسية وبالانهماك في علومهم، وليس لديهم أي مسؤولية أو قدرة لمساعدة الجامعات على الوفاء بوعودها الدائمة بإعداد (خريجي جامعات أمريكا لحياة مفعمة بالمسؤولية الأخلاقية والمدنية). لقد أكد بوش -في واقع الأمر- بجرأة على ما يعتقده معظم الأساتذة الآن

ويمارسونه، ولكنهم ينزعون بقوة إلى عدم قبوله علناً. إن هذا المعتقد وهذه الممارسة ينزعان كذلك بقوة إلى إنتاج عزل علمي، وما وصم بأنه (صومعة) (منظمة التنمية الاقتصادية، 1982) تحول دون التعاون العلمي البيني والتخصص المتكامل اللازم لحل مشكلات عالمية واقعية مهمة ومعقدة تعقيداً شديداً.

نحو إستراتيجية لمساعدة التعليم العالي في تحقيق مهمته الديمقراطية عملياً

بعد أن حددنا باختصار -وربما ببساطة بالغة- العقبات التي تمنع التعليم العالي من إنجاز مهمته الديمقراطية، نعود الآن إلى السؤال المهم حقاً والصعب فعلاً، وهو: ما الذي ينبغي فعله لتحرير التعليم العالي من يد أفلاطون الميتة وأيدي المنفعة الحية ومن الفساد العلمي؟ وبدقة أكثر، ما هي الإستراتيجية العملية التي تمكّن تعلم الخدمات من مساعدة التعليم العالي الأمريكي على الإطاحة بأفلاطون وإقصاء ديوي، ونبذ المنفعة الاقتصادية والطائفية العلمية، وتحقيق الديمقراطية بصورة عملية؟ نرى أن الخطوة الأولى هي توضيح غاية التعليم الجامعي وتعريفها.

إعادة تركيز غايات التعليم الجامعي

في مقدمة كتاب «(تعليم المواطنين) أكد لي شولمان -رئيس مؤسسة كارنيجي لرفع مستوى التعليم- على الدور الحاسم والمهم الذي تلعبه الكليات في تطوير الفضائل والفهم، وتنميتهما لكونهما حيويين للمواطنة الديمقراطية. إن شولمان (2003) بقوله إن المجتمع الديمقراطي يتطلب (مواطنين مثقفين مباركين بالفضيلة والحكمة)، يكون قد حيّا قول الكتاب إن تحقيق الشرط اللازم وهو (الجمع بين الفضيلة الأخلاقية والمدنية مقترنين بتطوير الفهم وتنميته) يتم على أكمل وجه عندما نرى مؤسسات التعليم العالي لدينا تغذي ذلك الشرط وترعاه. وذلك لا يحصل صدفة، أو عن طريق تجربة سابقة حصراً. والواقع أني أرى أنه ربما تكون هناك مدة حاسمة لتنمية هذه الفضائل التي يمكن أن تكون سنوات الكلية. وفي

غضون مدة التنمية هذه، والمحددة بالفرصة التعليمية والعمر، يستطيع الطلبة من كل الأعمار، أن يطوروا المصادر اللازمة لرحلاتهم المستمرة عبر حياة المراهقة والنضوج. (ص، viii).

تساعدنا ملاحظة شولمان الذكية على أن نرى بصورة حاسمة الدور المهم الذي تلعبه الكليات بطرق متنوعة واسعة في عملية تطوير أنماط الهيئات العاملة المختلفة، وتنميتهم مدى حياتهم، أولئك الذين يتحكمون بنظام التعليم الأمريكي ويديرونه بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وإذا لم تسهم السنوات التشكيلية الحاسمة التي قضوها في الكلية في تطويرهم بوصفهم مواطنين ديمقراطيين، ولم تظهر لهم بصورة صحيحة كيف يمكن أن تعمل المدارس لإنتاج مواطنين ديمقراطيين -فيكونون قد كرروا حتى إنتاج ما تعلموه- وبعبارة أدق يكونون قد فشلوا في تعلّمهم في الكلية. ونتيجة لتلك العملية التكرارية المثلومة بصورة كارثية فإن نظام التعليم سيكون عاجزاً عن تطوير برنامج فعال للمواطنة الديمقراطية. وللنظر إلى الأمر بطريقة أخرى، إننا نتفق مع لي شولمان على أن الكليات تشكل المكوّن الإستراتيجي المهم للجامعات الأمريكية عندما يكون الهدف هو المساعدة على إيجاد نظام تعليمي أمريكي قادر على إنتاج طلبة يمتلكون مجموعة من الصفات التي يجب امتلاكها لكي يعملوا كمواطنين ديمقراطيين. ولكن ما الذي يجبر جامعاتنا على اعتناق هذا الهدف بنشاط وبلاغة؟.

العار والتنافر المعرفي

لقد قلنا -لسنوات عديدة- إن الحالة غير الأخلاقية للمدن الأمريكية وكلياتها وجامعاتها المتنورة والمهتمة بنفسها سوف تقود التعليم العالي إلى اعتناق مشاركة تعلم الخدمات المهمة مع مجتمعاتها. والأهم من ذلك قولنا إن التناقض الواضح وغير الأخلاقي والمتزايد بين الوضع المتنامي والثروة المتزايدة والسلطة المتعاظمة للجامعات الأمريكية -خصوصاً جامعات البحث النخبوية- والحالة المرضية التي تعاني منها مدن أمريكية كبرى عديدة سوف تكره الجامعات على تقليص

التناقض. كما قلنا إن الجامعات لن تخضع لضغوط خارجية فقط (كالضغوط الآتية من حكومات الولايات المتحدة والحكومة الفيدرالية) كي تعمل جاهدة لإثبات جودة مدارسها ومجتمعاتها المحلية، بل سوف تعترف بصورة متزايدة بأن من مصلحتها التنويرية أن تفعل ذلك. لقد توضح لنا أخيراً أننا قللنا بصورة خطيرة من مقدرة الجامعات على المقاومة الفعّالة لتغييرات كبيرة من النوع الذي نطالب به أكاديميات عديدة منذ ثمانينيات القرن العشرين. وربما كان الشكل الأساسي للمقاومة هو أن تعطي الجامعات تعهداً بلاغياً فصيحاً بدعم (الانخراط المجتمعي) وتعلّم الخدمات، ومن ثم تفشل في صرف ما لديها من مال ومصادر أخرى ضرورية، حيث ينبغي أن تصرف.

ناهيك عن استتكار ذلك ورثائه، ما الذي يمكن عمله للتغلب على ذلك الشكل المنافق من مقاومة الجامعات للتغيير أو تقليصه؟ إننا نعتقد أن جزءاً من الحل هو أن نحذو حذو ديريك بوك في (جامعات في السوق) وتطبيق النظرية النفسية الاجتماعية القوية (التنافر المعرفي). لم يقتبس بوك (2003) هذه النظرية بوضوح، ولكنه استخدمها استخداماً مدمراً في عرضه الذي كان بحجم كتاب، الذي مفاده (أن تحويل التعليم العالي إلى سلعة) لا يناقض (المعايير الأكاديمية والتكامل المؤسساتي) مناقضة جوهرية فحسب، بل يهدد (بطريقة لا رجعة عنها) بالتضحية (بالقيم الجوهرية التي من المستحيل تقريباً استعادتها). (ص2008).

في (نظرية التنافر المعرفي) (1957) وصف ليون فيستينغر (Leon Festinger) النظرية التي غدت واحدة من أكثر النظريات تأثيراً في علم النفس الاجتماعي. وتلخيصاً مبسطاً جداً للنظرية نقول إنها تركز على (الشعور بعدم الارتياح النفسي الناجم عن تلاقي فكرتين لا تتبعان بالضرورة من بعضهما بعضاً). (مثلاً: المدخنون الذين يوافقون على أن التدخين ضار جداً بالصحة، ومع ذلك فهم يستمرون في التدخين). يقول فيستينغر إنه (كلما تعاظم القلق، تعاظمت الرغبة في تقليص تنافر العنصرين المعرفيين). (غلاف الكتاب).

أراد بوك في (جامعات في السوق) بوضوح إنتاج مثل هذا القلق الكبير بين إداريي الجامعات و أعضاء الهيئات التدريسية المنخرطين بأنشطة تجارية، أو التي أجازوها وتسامحوا بها لدرجة أنهم يشعرون بضرورة تغيير سلوكهم. وبالطريقة ذاتها، مازلنا نناشد قيم المساواة الواردة في إعلان الاستقلال عبر التاريخ الأمريكي لإنتاج تنافر معرفي وقلق كبير لا بد منه لدعاة إلغاء العبودية، واكتساب حقوق متساوية للمرأة، والتغلب على الفصل العنصري، وتحقيق أهداف مساواة مماثلة.

إن هذا الفصل -بتعلّمه من التاريخ وبحذوه حذو بوك- قد صُمم لدعم حملة بدأها هو ليكره الجامعات على ترجمة منطقهم الديمقراطي إلى عمل واقعي. وإذا ما أخذنا ورقة من عمل لينكولن ستيفينز (Lincoln Steffens) التشهيري الشهير (عار المدن) نجد أن الحملة -كما نراها- تحاول عملياً التغلب على عار الجامعات. ومن الطرق الفعّالة جداً لإدارة الحملة -كما نعتقد- الإفادة من مقالة ألكسندر أستن (Alexander Astin) القوية (التعليم الليبرالي والديمقراطية: حالة البراغماتية).

استخدم أستن عملياً -مثله كمثل بوك- نظرية التنافر المعرفي لتطوير نقد مدمر لنفاق الجامعات التي تدعي بلاغياً أن مهمتها مساعدة طلبتها ليكونوا مواطنين ديمقراطيين مسؤولين، ومن ثم لا تفعل شيئاً إيجابياً لتحقيق تلك المهمة. والواقع أن الجامعات، كما لاحظ أستن (1997) بفضل تنظيمها وعملها غير الديمقراطيين، وبفضل (انشغالها الواضح بتعزيز مصادرها وشهرتها)، وبفضل طرق أخرى متنوعة، تسهم بقوة في جعل الطلبة يقبلون (القيم المادية، والتنافسية، والفردية). (ص221). إننا مقتنعون -بفض استرشادنا بنظرية التنافر المعرفي والتاريخ الأمريكي، (وتاريخ حركات الإصلاح والثورة في بلدان أخرى)- أن حملة دائمة كبيرة متعددة الجوانب لكشف نفاق الجامعات وإدانته يمكن أن تولد (قلقاً كبيراً) كافياً للمساعدة على تغيير سلوك الجامعات الأمريكية نحو الأفضل. بيد

أن الحملة بحد ذاتها ولوحدها لن تحدث التغييرات الراديكالية التي ندعمها. إن إستراتيجية شاملة تحدث هذه التغييرات تحتاج إلى محفزات أخرى، نصف اثنتين منها بإيجاز، في ما يلي:

العمل محلياً

تؤكد باربارا جاكوبي (Barbara Jacoby) (2003) وزملاؤها في (بناء شراكة لتعلم الخدمات) أن إيجاد شراكات فعالة ديمقراطية ذات منفعة متبادلة، وتتصف بالاحترام المتبادل يجب أن يكون هدفاً أولياً -إن لم يكن الهدف الأولي- لتعلم الخدمات في العقود الأولى من العقد الواحد والعشرين. تدعو جاكوبي الكليات والجامعات إلى تركيز انتباهها واهتمامها على تحسين الديمقراطية ونوعية الحياة في مجتمعاتها المحلية. وهنا تردد جاكوبي أحد اقتراحات ديوي (1927) المهمة، وهو: «ينبغي أن تبدأ الديمقراطية في البيت، وبيتها هو المجتمع المجاور» (213). إذ يؤكد ديوي أنه لا بد من بناء الديمقراطية بالتفاعل وجهاً لوجه؛ حيث يعمل البشر معاً وبالتعاون على حل مشكلات الحياة القائمة. وعملياً حدّثت جاكوبي زملاؤها من وجهة نظر ديوي واقتراحه: «يجب أن تبدأ الديمقراطية في البيت، وبيتها هو الكلية أو الجامعة المجاورة، وشريكها المجتمع المحلي».

إن فوائد التركيز على المجتمع المحلي لمقررات تعلم الخدمات وبرامجها في الكليات والجامعات متعددة الجوانب، يتم بتيسير التفاعل المستمر عن طريق عمل في بيئة محلية يسهل الوصول إليها. كما أن علاقات الثقة ضرورية جداً لخلق شراكات فعّالة وتعلّم فعال، تبنى عن طريق العمل اليومي في المشكلات والقضايا ذات الاهتمام المشترك. إضافة إلى أن المجتمع المحلي يقدم أرضية ملائمة تستطيع مقررات عديدة لتعلم الخدمات المتأصلة في علوم مختلفة أن تعمل معاً على حل مشكلة معقدة للتوصل إلى نتائج كبيرة. فالعمل في مجتمع كلية أو جامعة محلي، يستطيع إيجاد فرص تعلم متداخل العلوم طالما أنه يسهل عملية التفاعل في المدارس والعلوم. وأخيراً يعد المجتمع المحلي موقعاً عالمياً واقعياً

يستطيع أعضاؤه وعلماؤه الأكاديميون أن يحددوا ذرائعياً ما إذا كان العمل يحدث اختلافاً واقعياً، وما إذا كانت الجيرة والمؤسسة قد تحسنت نتيجة للجهود المشتركة.

التركيز على مشكلات عالمية واقعية مهمة موجودة في المجتمع

يرى ديوي (1990) أن المعرفة والتعلم يكونان أكثر فعالية وأثراً عندما يعمل الناس متعاونين على حل مشكلات عالمية واقعية إستراتيجية نوعية، كتب يقول: «التفكير يبدأ في... في وضعية متشعبة الطرق؛ وضعية غامضة، تحدث معضلة تطرح بدائل». (ص11). يُعدُّ التركيز على المشكلات العالمية (مثل: الفقر، وعدم المساواة في الرعاية الصحية، والإسكان منخفض المستوى، والجوع، والتعليم غير الكافي وغير المتساوي) التي تتبدى محلياً، أفضل وسيلة -في نظرنا- لوضع اقتراح ديوي الرائع موضع التنفيذ والتطبيق. ولدعم هذا الحوار، نعود إلى المثل الذي نعرفه أكثر من سواه: عمل جامعة بنسلفانيا مع المجتمع البيئي المحلي، فيلادلفيا الغربية(West Philadelphia). ويكشف المثل أنه ليس فقط عمل التعلم الذي تحول بفضل مثل هذه الجهود يتمتع بالمقدرة على إصلاح المجتمع الأكاديمي المتفتت، بل إن التعامل مع المشكلات المحلية المهمة كذلك يمتلك مثل هذه القدرة، ذلك المشروع نفسه يعتمد على إسهام عدد وافر من أعضاء الهيئات التدريسية والإداريين من الجامعة كلها.

كلية مجتمعية تساعدها الجامعة وتقوم على تعلم الخدمة

مازال بنسون وهاركافي منخرطين منذ العام 1985 في مشروع يزداد تعقيداً لإيجاد مدارس مجتمعية تساعدها الجامعة في فيلادلفيا الغربية، وهي القطاع من فيلادلفيا الذي أقيمت فيه جامعة بنسلفانيا. وبفضل التزامهما بتعليم الطلبة الجامعيين، وقناعتهما نتيجة تجربتهما الشخصية أثناء ستينيات القرن العشرين بأن الطلبة الجامعيين يمكن أن يكونوا عاملاً محفزاً في إحداث التغيير، فقد

صمما حلقة بحث شرف تهدف إلى تحفيز الطلبة الجامعيين على التفكير نقدياً فيما ينبغي أن تفعله بنسلفانيا لعلاج تدهور فيلادلفيا الغربية سريع التطور الذي كان له نتائج مدمرة على الجامعة. ويوحي عنوان حلقة البحث بهمومه العامة: العلاقات المجتمعية، الجامعية الحضرية: بنسلفانيا، فيلادلفيا الغربية، الماضي والحاضر والمستقبل، بوصفها دراسة حالة.

وكما فُهمت حلقة البحث أساساً، سوف يعطى الطلبة مهمة عامة لتطوير مشروع بحث مركز على مشكلة معينة أثرت تأثيراً ضاراً على نوعية الحياة في فيلادلفيا الغربية. وفي وقت قصير نسبياً -على أي حال- بعد أن بدأت حلقة البحث بالعمل فعلاً، تبين بوضوح أن خير إستراتيجية، جعل الطلبة يركزون عملهم للمساعدة في حل مشكلة كبيرة حاسمة؛ هي مشكلة تطوير (مدارس مجتمعية تعينها الجامعة). وبتغاير شديد مع مدارس الجوار التقليدية، فهم بنسون وهاركافي فكرة أنه ينبغي تطوير المدارس المجتمعية المعتمدة على إعانة الجامعة، بحيث تقوم بتعليم أعضاء المجتمع الذي تقع فيه الكلية كلهم، وتنشيطهم، وإشغالهم في خدمة الصالح العام. وبتعبير آخر، طور عمل حلقة البحث إستراتيجية قائمة على هذا الافتراض: تستطيع الجامعات المساعدة على تحسين البيئة المحلية على خير وجه إذا ما حشدت مصادرها الكبيرة، ووحدتها، وخصوصاً (الرأسمال البشري) المتمثل في طلبتها، والمساعدة في تطوير المدارس المجتمعية التي تعمل كنقاط بؤرية على إيجاد بيئات حضرية سليمة والحفاظ عليها.

وبتحديد أكثر، تفترض الإستراتيجية التي طُورت في مقرر عمل حلقة البحث، أن المدارس العامة مثلها كمثل مؤسسات التعليم العالي؛ يمكنها أن تقوم بتغيير البيئة، وأن تصبح مراكز إستراتيجية لمشاركات واسعة القاعدة تشغل طيفاً واسعاً متنوعاً من المؤسسات والمعاهد المجتمعية. فالمدارس العامة تخص أعضاء المجتمع كافة. فهي إذاً معدّة إعداداً جيداً بوجه خاص لتكون (محاور) الجوار، أو (نقاط

لقاء) أو (مراكز) للحوار تتولد حولها وتتشكل شراكات محلية. وعندما تلعب المدارس العامة هذا الدور فإنها تعمل كمؤسسات مجتمعية بلا منازع، فتقدم – عندئذ– استجابة غير مركزية ديمقراطية فعالة مبنية على المجتمع لمشكلات المجتمع المهمة، وتساعد على تطوير ديمقراطية عالمية، ومجتمعات ودية جديرة بالمجاورة كما رآها جون ديوي.

إن المدرسة المجتمعية التي تساعدها الجامعة -تعيد، بالطبع- ابتكار فكرة أمريكية قديمة وتحدّيها؛ وهي أن مدرسة الجوار تخدم بفعالية بوصفها مؤسسة جوار جوهرية، كمؤسسة جوهرية تقدم خدمات شاملة للمؤسسات المجتمعية والجماعات الأخرى، وتدفعها إلى العمل. بيد أن المدارس المجتمعية -بفضل طبيعتها- تنخرط بأنشطة أكبر بكثير، وتخدم دوائر سكانية أوسع بكثير من مدرسة تقليدية مجاورة تخدم الجوار نفسه. فمن أين تأتي هذه المصادر؟.

ما أن تمت معرفة المشكلة حتى غدا تعلّم الخدمات الذي كان الطلبة يؤدونه في مدارس فيلادلفيا الغربية عاملاً مساعداً لبنسون وهاركافي على رؤية الحل في حشد واقعي لمصدر الجامعات الكبير مثل بنسلفانيا للمساعدة على تحويل مدارس الجوار التقليدية إلى مدارس مجتمعية مبدعة. وما أن تحقق ذلك حتى ظهر منطقياً مفهوم المدارس المجتمعية المعتمدة على الجامعة. ومنذئذ تركزت حلقات البحث فيها على المساعدة في تطوير ذلك المفهوم، وتطبيقه ممارسة عالمية واقعية. وعملياً أصبحت المشكلة المعقدة جداً التي ركزت حلقة البحث على حلها، هي مشكلة حشد مصادر بنسلفانيا الكبيرة، وتوحيدها بصورة فعالة للمساعدة في تحويل المدارس العامة التقليدية في فيلادلفيا إلى مدارس مجتمعية مبدعة.

وبمرور الزمن تطورت حلقة البحث تطوراً متزايداً، وطبقت برنامج تعلم خدمات إبداعي، عندما عمل الطلبة باستمرار على تطوير مفهوم المدارس المجتمعية المعتمدة على الجامعة ونظريتها وتطبيقهما. وباختصار شديد يقوم البرنامج على حل المشكلات المجتمعية تعاونياً وبتوجيه من العمل، ويزوّد طلبة

بنسلفانيا وطلبة مدارس فيلادلفيا الغربية (بدافع واقعي وبنتيجة واقعية) كما ورد في اقتراح جون ديوي بشأن الشروط التي تتيح لتعلم الخدمات أن يتحقق (ديوي، 1991، ص12).

إن ملاحظة بنسون وهاركافي لعمل طلبتهما، وعمل الطلبة في المدارس المجتمعية في فيلادلفيا الغربية أثناء سنوات عديدة دفعتهما إلى تطوير مبدأ مهم نقدياً، كان دليلهما فكراً وممارسة بطرق وأوضاع عديدة متنوعة. ويمكن صياغة هذا المبدأ على النحو الآتي:

> **«إن مشروعات تعلم الخدمات الموجهة بالعمل المجتمعي والقائمة على المجتمع، التي تفترق بفعالية وإبداعية عن الروتين المدرسي المألوف والخاضع لهيمنة المعلم، تحفّزُ المعلمين والطلبة معاً على الإسهام ديمقراطياً في المدرسة وإدارة الصف، وعمله على جميع الصعد (من-k 16 فصاعداً). وبعبارة أخرى، يمكن تلخيص المبدأ على النحو الآتي: إن مشروعات حل المشكلات الإبداعية والتعاونية الفعالة والقائمة على المجتمع والموجهة بالعمل، توجد فضاءات تنمو فيها ديمقراطية المدرسة والصف وتزدهر».**

وبرأينا، يستطيع ذلك المبدأ العام المساعدة بقوة في إيحاء برامج فعالة للمواطنة الديمقراطية، وتنميتها في مدارس واسعة التنوع (وعلى جميع المستويات) والمجتمعات. ونعتقد أنه يكفل اهتماماً حريصاً يبديه كل من ينخرط في محاولة حل مشكلات معقدة متأصلة في التعليم المخصص للمواطنة الديمقراطية.

إن قيود المكان تمنعنا من إعطاء وصف مفصل لكيفية نجاح عمل حلقة البحث في تحفيز تطوير عدد من مقررات (الخدمات المجتمعية القائمة على أسس

أكاديمية بمرور الزمن في مدى واسع من مدارس بنسلفانيا ودوائرها. ولأسباب تاريخية خاصة ببنسلفانيا، فإن الخدمة المجتمعية القائمة على الأسس الأكاديمية [ABCS] هو المصطلح الذي تستخدمه لما يسمى في مكان آخر (بتعلم الخدمات). تركز ABCS على حل المشكلات المجتمعية، وتوحيد البحث والتعليم والتعلم والخدمة، والتأمل في تجربة الخدمات كذلك. وانسجاماً مع غاياتنا الحالية، لا بد لنا من ملاحظة أن رئيس جامعة بنسلفانيا شيلدون هاكني (Shel-don Hackney) -مدفوعاً بنجاح انخراط بنسلفانيا المتزايد مع فيلادلفيا الغربية في يوليو من العام 1992- أوجد مركزاً للشراكة المجتمعية. ولإبراز الأهمية التي أولاها للمركز جعل مقر المركز في مكتب الرئيس وعين إيرا هاركافي مديرة له مع استمرارها في إدارة برنامج بنسلفانيا للخدمة العامة الذي أنشئ في العام 1988.

إن إيجاد المركز شكل -عملياً ورمزياً- تغييراً كبيراً في علاقة بنسلفانيا بفيلادلفيا الغربية وفيلادلفيا. إذ التزمت الجامعة الآن بوصفها كياناً موحداً مشتركاً رسمياً بإيجاد طرق لاستخدام مصادرها الضخمة حقّاً للمساعدة في تحسين الحياة في مجتمعها المحلي، وليس فقط فيما يتعلق بالمدارس العامة، بل أيضاً فيما يتعلق بالتنمية الاقتصادية والمجتمعية عموماً.

إن المركز، حسب فهمنا الواسع له، يقوم على افتراض أن إحدى الطرق الفعالة جداً التي يمكن أن تسلكها بنسلفانيا لتنفيذ مهمتها الأكاديمية التقليدية المتمثلة في تحسين المعرفة العالمية وتعليم الطلبة تعليماً فعالاً، هي أن تعمل وفق ما نسميه الآن (جامعة مدنية عالمية ديمقراطية ملتزمة بالانخراط). وربما يركز بحث بنسلفانيا وتعليمها على حل المشكلات العالمية بنشاط؛ مثل التعليم، والرعاية الصحية، والتنمية الاقتصادية، كما تظهر هذه المشكلات العالمية نفسها محلياً في فيلادلفيا الغربية وفيلادلفيا. وبفضل دمج النظرية العامة والممارسة الملموسة بكفاءة وفعّالية، كما دعى بن فرانكلين (Ben Franklin) في القرن الثامن عشر، سوف تحسّن بنسلفانيا -بصورة تكافلية- نوعية الحياة في مجتمعها البيئي المحلي، ونوعية بحثها الأكاديمي وتعليمها معاً. ويقوم المركز على الافتراض بأنه

عندما تغدو بنسلفانيا جامعة منخرطة في المجتمع بصورة إبداعية، فإنها تشكل بأجلى المعاني معهداً محلياً وعالمياً للتعليم العالي.

كان التأكيد على الزمالات باسم المركز متعمداً، فهو عملياً يعترف بأن بنسلفانيا لا تستطيع محاولة السير في الموضوع وحدها كما ألفت أن تفعل ذلك بعنجهية منذ زمن طويل. فإيجاد المركز كان مهماً على الصعيد الداخلي، وذلك يعني أن يبذل رئيس الجامعة -من حيث المبدأ على الأقل- جهده لتحقيق مواءمة الجامعة، بفضل تشجيع مكونات الجامعة كلها بقوة على النظر بجدية في الأدوار التعاونية التي يمكنهم القيام بها في جهود بنسلفانيا لتحسين نوعية بيئتها خارج الجامعة. وتسارعت عملية تطبيق الإستراتيجية بعد أن أصبحت جوديت رودن (Judith Rodin) رئيسة لجامعة بنسلفانيا في العام 1994. عينت رودن -وهي من أهالي فيلادلفيا الغربية، وخريجة جامعة بنسلفانيا- في هذا المنصب لشعورها العميق بالالتزام بتحسين بيئة بنسلفانيا المحلية وتحويل بنسلفانيا إلى جامعة أمريكية رائدة، ولأنها دعمت بقوة عمل المركز منذ تسلمها إدارته.

منذ نشأة المركز في العام 1992 للمساعدة في حل المشكلات المعقدة التي تضر بنوعية الحياة في فيلادلفيا الغربية، وهو يحاول القيام بوظيفة العنصر التكاملي لمواءمة مدارس بنسلفانيا العديدة وأقسامها، وإحداث تعاون متبادل مشترك مفيد. ولكن للأسف، كان القول أسهل من الفعل.

لقد طورت بنسلفانيا منذ العام 1945 بوجه خاص -مثلها مثل جامعات البحث الأمريكية كلها- ثقافة دينية مؤسساتية جعلت التشظي التنافسي هو المعيار، وجعلت التعاون بين العلوم والمدارس هو الاستثناء. وليقلل المركز من التشظي التنافسي، ويزيد من المواءمة التعاونية حاول الاستفادة من نظرية (الهدف الأسمى) لمظفر شريف (Mazafer Sherif)، 1958، عرّف شريف (الأهداف السامية) بأنها: (أهداف تتوجه إلى مجموعتين متصارعتين أو أكثر لا تستطيعان كل على انفراد بما لديها من مصادر وطاقات تحقيق هذه الأهداف، وتلزمهما

بالعمل على تحقيقها. والواقع أنها أهداف تتحقق فقط عندما تعمل المجموعات معاً). (ص349).

إن إيجاد حلول لمشكلات فيلادلفيا الغربية المعقدة والحرجة سوف تفيد بالطبع - سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة - بنسلفانيا بوصفها مؤسسة تعليمية إفادة كبيرة، وسوف تغدو بؤرة مضيئة في صميم كل فرد في الجامعة. ومن حيث المبدأ، سوف يُشكل إيجاد حلول كهذه (أهدافاً مقنعة ومغرية جداً) لأكثرية مكونات بنسلفانيا العديدة كالدوائر والأقسام والمراكز والمعاهد والمدارس، بصورة منطقية. لقد فاق التشظي التنافسي المتأصل منذ زمن طويل في الثقافة والبنية المؤسساتية لبنسلفانيا التعاون المنطقي والاهتمام المتنور بالذات. ونتيجة لذلك، لم تحقق نظرية الأهداف السابقة لشريف حتى الآن سوى نجاح محدود جداً.

على الرغم من تعاظم عدد مقررات الخدمة المجتمعية المعتمدة في بنسلفانيا وتنوعها منذ العام 1992، فهي تنزع بقوة إلى العمل مستقلة بعضها عن بعض، حتى وإن كان ربطها بعضها ببعض سوف يحقق لها منافع مشتركة. بيد أن تطوراً حديثاً قد عزّز القناعة بأن المركز -بفضل تركيز جهوده على المشكلات المعقدة التي اعترف على نطاق واسع بأنها مشكلات مهمة وتتطلب تكاملاً واندماجاً فعالاً للمعرفة التخصصية والمهارات المتخصصة- يستطيع بنجاح تطبيق نظرية الأهداف السامية لتقليص تشظي بنسلفانيا التنافسي، وزيادة التعاون بين العلوم والمدارس.

الرعاية المجتمعية بوصفها مشكلة إستراتيجية معقدة للمساعدة في إحداث جامعة واحدة

ربما كانت جامعة بنسلفانيا هي الجامعة الكبرى الوحيدة التي أنشئت مدارسها وكلياتها كلها في مدينة جامعية حضرية متقاربة. وفي مطلع سبعينيات القرن العشرين أكد رئيسها المعين حديثاً آنذاك على المنافع الفكرية والاجتماعية غير العادية التي ستجنى إذا ما استغلت الجامعة استغلالاً مثالياً، على سهولة

التفاعل التي يوفرها موقع جامعة واحدة. وللحصول على تلك المنافع دعا إلى تطبيق إعادة مواءمة جامعة واحدة مواءمة تنظيمية؛ بحيث تتميّز بفضلها جامعة بنسلفانيا بالتعاون الفكري، والتداؤب عبر الأقسام والفروع والكليات والمدارس؛ بحيث تسفر عن تقدم قوي في المعرفة والرفاه الإنساني.

وكما لاحظنا سابقاً إن ذلك النوع من إعادة المواءمة الراديكالية أسهل قولاً من تطبيقه فعلاً. لقد ثبت عملياً أنه من الصعب التغلب على التشظي التعليمي المزمن في بنسلفانيا، وعلى النزاع والتخصصات الضيقة والحوافز البيروقراطية فيها، التي وصمها بنيامين فرانكلين [بست (Best)، 1962] في العام 1789 (بالأعراف والعادات القديمة). (ص173)، ومازالت فكرة الجامعة الواحدة أساساً مجرد فكرة، وليست برنامج عمل.

وإذا ما أخذنا بالحسبان الاعتراف الحديث بأن تحسين الصحة في المجتمعات الحضرية يعد من أهم المشكلات التي تواجه المجتمع الأمريكي، يبدو من الممكن استخدام هذه المشكلة لإحياء فكرة الجامعة الواحدة، إذ إن حلول مشكلة الرعاية الصحية الحضرية المعقدة تتطلب بوضوح تعاوناً بين المدارس والتخصصات المعرفية. وثبت أن هذه هي الحالة عندما بدأ مشروع الرعاية الصحية المجتمعية المبنية على المدرسة في مدرسة عامة في فيلادلفيا الغربية. ولنجعل النقاش ملموساً، نورد فيما يلي وصفاً للمشروع وتضميناته الأوسع بشيء من التفصيل.

إضفاء مفهوم على مشروع الرعاية الصحية المجتمعية في ساير وتطبيقه:

لقد تبين في السنوات الأخيرة -وبصورة متزايدة- أن الافتقار إلى الرعاية الصحية الفعالة التي يمكن الحصول عليها يعد من أخطر المشكلات التي تؤثر في المجتمعات الحضرية. والواقع أنه منذ شروع بنسون وهاركافي بعملهما في العام 1985، تبين لقادة المجتمع أن مسألة تحسين الرعاية الصحية هي مسالة ملحة. ونتيجة لذلك مازال بنسون وهاركافي منذ أن شرعا في عملهما في ثمانينيات القرن العشرين يحاولان تطوير برنامج رعاية صحية فعّالة شاملة ودائمة في

المدارس العامة المحلية، ولكن لم يحالفهما النجاح. ومع ذلك، قامت مجموعة من الطلبة الجامعيين في ربيع العام 2002 وصيفه، بتركيز بحثهم وخدمتهم – في حلقة بحثهم حول الخدمة المجتمعية المستندة إلى الأسس الأكاديمية – على المساعدة في حل أزمة الرعاية الصحية في فيلادلفيا الغربية. قادهم بحثهم وعملهم مع المجتمع إلى تقديم اقتراح بإنشاء مركز لتشجيع الصحة وتعزيزها، ومنع الأمراض في المدرسة العامة في فيلادلفيا، «مدرسة ساير المتوسطة».

لقد أدرك الطلبة بفضل بحثهم أن مشروعات العناية الأولية الموجهة بالمجتمع تتعثر غالباً بسبب العجز عن تأمين تمويل خارجي. واستخلصوا أنه كي يثبت مشروع الرعاية الصحية المجتمعية المبني على المدرسة وينجح، لا بد من إدخاله في صميم المنهاج في الجامعة وفي المدرسة الحكومية معاً. عندئذ فقط يكتسب المشروع درجة من الديمومة والاستقرار بمرور الزمن. لذلك اقترحوا إقامة مركز لتشجيع الصحة وتعزيزها، ومنع الأمراض في المدرسة المحلية التي تقوم بدور التعليم والتعلم في مجالات الطب، وطب الأسنان، والتمريض، والفنون، والعلوم، والعمل الاجتماعي والتربية، والفنون الجميلة، وطلبة الأعمال التجارية.أثبت اقتراحهم أنه مغر ومقنع بحيث أدى إلى إنشاء مركز لتشجيع الرعاية الصحية المجتمعية وتعزيزها، ومنع الأمراض في مدرسة ساير المتوسطة. ومن الجدير بالملاحظة هنا هو أن واحدة من الطلبة الذين طوروا مشروع ساير، وهي مي إيلانساري (Mei Elansary) قد حازت على جائزة هوارد ر. سويرر للعلوم الإنسانية في العام 2003 التي كان يمنحها ميثاق الجامعات للطلبة لتفوقهم في الخدمة العامة.

لقد انطلق مشروع مركز تشجيع الرعاية الصحية المجتمعية، ومنع الأمراض الذي أقيم في مدرسة ساير المتوسطة، رسمياً في العام2003. وصممت مهمته بوصفه مكوناً مركزياً من مكونات المدرسة المجتمعية المعتمدة على الجامعة، لتحسين تعلم الطلبة وتنمية الديمقراطية، وللمساعدة في تقوية الأسر والمؤسسات ضمن المجتمع. فالمدرسة المجتمعية مكان مثالي لبرامج تشجيع

الرعاية الصحية، فهو ليس مكاناً يتعلم فيه الطلبة فقط، بل هو المكان الذي يلتقي أعضاء المجتمع ويسهمون في أنشطة متنوعة. فضلاً عن خاصية التنوع العلمي التي يتصف بها مركز ساير لتشجيع الصحة وتعزيزها، ومنع الأمراض، فإنه يمكنه الاندماج في المنهاج، والمنهاج المساعد للمدرسة الحكومية والجامعة كليهما، مؤكداً على البؤرة التعليمية وعلى ديمومة مركز ساير كذلك. والواقع أن جوهر البرنامج هو دمج أنشطة مركز ساير ببرامج مدرسة ساير المتوسطة وجامعة بنسلفانيا ومناهجهما. ولتحقيق تلك الغاية يعمل الآن أعضاء الهيئة التدريسية في بنسلفانيا وطلبة مدرسة ساير في الطب والتمريض وطب الأسنان والعمل الاجتماعي والفنون والعلوم والفنون الجميلة -إضافة إلى مدارس أخرى بقدر أقل- يعملون كلهم في ساير عبر مقررات جديدة وموجودة، وإقامات داخلية، ومشروعات بحث. كما أن تشجيع الصحة وتعزيزها، والأنشطة الخدمية قد أدمجت في منهاج طلبة ساير. والواقع أن طلبة ساير يعملون كعناصر تغيير للرعاية الصحية في جوار ساير.

لقد ربط مركز ساير لتشجيع الصحة وتعزيزها، ومنع الأمراض بمجتمع تعلم صغير (SLC) يحوي 350 طالباً بدءاً من الصف السادس حتى الصف الثامن. في مجتمع التعلم الصغير هذا تندمج أنشطة تشجيع الصحة وتعزيزها بموضوع التعلم الجوهري في العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات وفنون اللغة وما إلى ذلك. وفي النهاية سيكون في كل وحدة منهاج تعليم مجتمعي أو مكون من مكونات حل المشكلات المجتمعية، (ويقوم هذا عادة بدور الموضوع المنظم للوحدة). وبأخذ هذه المنهجية في الاعتبار لا يكون طلبة ساير متلقين سلبيين للمعلومات الصحية. بل هم مولدو معلومات وتنسيق، ومقدمو خدمات مبدعين.

هناك عدد كبير وأنواع عديدة من مقررات الخدمة المجتمعية القائمة على الأسس الأكاديمية في بنسلفانيا تقدم المصادر والدعم اللازم لجعل تشغيل مركز ساير لتشجيع الصحة وتعزيزها ومنع الأمراض ممكناً. وبالفعل هناك مئات من

طلبة جامعة بنسلفانيا (مهنيين وخريجين وطلبة) وعشرات من أعضاء الهيئة التدريسية القادمين من مدى واسع من مدارس بنسلفانيا وأقسامها ودوائرها يعملون في ساير. وبما أنهم يؤدون خدمة مجتمعية أثناء انخراطهم في البحث الأكاديمي، والتعليم والتعلم، فهم في الوقت نفسه يمارسون مهاراتهم التخصصية وينمّون -إلى حد ما- وعيهم المدني والأخلاقي، وشخصيتهم الديمقراطية. وبما أنهم منخرطون في مشروع عام متكامل جداً، فهم كذلك يتعلمون كيف يتواصلون ويتفاعلون ويتعاونون مع الآخر بطرق -لم يسبق لها مثيل- توسع كثيراً آفاقهم الأكاديمية، وتبين لهم القيمة الحقيقية للعمل من أجل التغلب على التمركز الأثني العلمي، والقبلية، والطائفية. فالعالم الواقعي الملموس والناجح، والأعمال التي تحل المشكلات صوتها أعلى وأكثر إقناعاً من الوعظ المجرد.

خلاصة:

مازال الوقت مبكراً للحكم على مركز ساير، ولكننا نظن أن إبداع المركز وعمله الناجحين يدعمان بقوة فاعلية الاقتراح الأساسي المطروح في هذا الفصل، أي أن الجامعات تستطيع تقديم مساعدة مهمة للتغلب على النتائج المؤذية جداً الناجمة عن التشظي العلمي والنزاع، والتخصص الضيق، والحواجز البيروقراطية، والعادات والأعراف القديمة، وذلك عن طريق تحديد مشكلة مجتمعية محلية، عالمية واقعية، مهمة جداً، ومعقدة جداً، تلك التي تتطلب بطبيعتها تعاوناً مدرسياً وعلمياً متداخلاً قابلاً للاستمرار، ومحاولة حلها بنشاط.

وعلى الرغم من أننا ركزنا على الجهود في جامعة بحث واحدة، فإننا نعتقد أن هذه الإستراتيجية تعد واعدة لمؤسسات التعلّم العالي كلها. والواقع أن هناك كثيرون ممن التزموا التزاماً كبيراً بخدمة مجتمعاتهم المحلية. فميثاق الجامعات -وهو جمعية تضم رؤساء كليات وجامعات، وتقدم مساعدة تدريبية وتقنية في ميدان تعلم الخدمات والانخراط المدني للطلبة ولأعضاء الهيئة التدريسية

والإداريين - يضم اليوم في عضويته أكثر من مئة مؤسسة، ويدعم ثلاثين مكتب ولاية على مستوى الأمة. ويلقي موقع المؤسسة الإلكتروني (www.compact.org) الضوء على أنواع عديدة من جهود الانخراط المدني الجاري الآن، التي يعد بعضها ذا أهمية كبرى. ولننظر في هذين المثالين. فكلية ميكاليستر سينت بول مينيسوتا [St. Paul Minnesota] (Mecalester) تعد كلية فنون ليبرالية خاصة انتقائية تضم 1800 طالباً وطالبة، و146 عضو هيئة تدريسية متفرغين. أصبحت هذه الكلية مساهماً نشطاً في جهد إعادة الحيوية إلى جامعة سينت بول الشرقية المجاورة، كما انخرط أعضاء الهيئة التدريسية في المعهد كله في هذا الجهد. ويصف أندرو أ. لاتام (Andrew A. Latham)، 2003، الأستاذ المساعد في العلوم السياسية، هذا الجهد قائلاً: «تتعاون الكلية مع مركز جامعة مينيسوتا-Minneso) (ta للشؤون المدينية والإقليمية (CURA)، ومع جامعة ولاية ميتروبوليتان [بمنحة من هود (HUD) قدرها 400.000$] في مشروعات (بحث عمل) في جوار سينت بول الشرقية، تتصف بالتنوع العرقي والاقتصادي. تشمل هذه المشروعات فرقاً من الطلبة و أعضاء الهيئة التدريسية متداخلة العلوم، تدير البحث الذي طلبته مؤسسات مجاورة غير حكومية وغير ربحية». (ص5).

تتناغم مثل هذه المبادرة مع مهمة ميكاليستر بوصفها كلية فنون ليبرالية تفتخر بتزويد طلبتها بفرص تعاون وثيق مع أعضاء الهيئة التدريسية، وترعى الطلبة في تنمية مهاراتهم القيادية، وتعدُّ ذلك أمراً مركزياً في عملها (يقود الطلبة كثيراً من المشروعات القائمة على المجتمع). والمثل الآخر هو كلية وادي راريتان المجتمعية [(Raritan Valley Community College) الفرع الشمالي، نيوجيرسي]. لقد التزمت هذه الكلية التزاماً مؤسساتياً مهماً بتقديم تدريب وعون مجانيين للمؤسسات المحلية غير الربحية. شملت هذه الجهود أكثر من مئة عضو هيئة تدريسية ممن أدخلوا تعلم الخدمات إلى سبع وثمانين مقرراً: فطلبة المحاسبة يساعدون المؤسسات غير الربحية في تدقيق دفاترها، وطلبة العدالة

الجنائية يخدمون كأعضاء هيئة مساعدين في المحكمة المحلية، ومكتب النائب العام (المدعي العام)، وفي دائرة مراقبة المذنبين المعلقة عقوبتهم، وطلبة التمريض ينخرطون في برامج إعانة الكبار والمعوقين. ويساعد هذا الجهد أعضاء الهيئة التدريسية من مختلف الأقسام أيضاً على الإسهام في جهد مشترك منسجم مع المهمة المؤسساتية التي تقوم بها كلية وادي راريتان المجتمعية. وتتيح برامج تعلم الخدمات المهنية للطلبة أن يطبقوا المهارات المهنية التي يتعلمونها في غرفة الصف. فالبرنامج تعبير عن التزام الكلية بالمنطقة المحلية وبالإستراتيجية النافعة لمساعدة الطلبة على بناء مقدراتهم التي سوف تساعدهم على الانطلاق في حياتهم العملية. تعبّر مثل هذه الأمثلة عن التنوع الهائل لنظام التعليم العالي الأمريكي. فهي تؤكد -على أي حال- أن أي مؤسسة -بغض النظر عن مكانها أو نوعها أو مهمتها- يمكن أن تجد قضايا محلية كافية لإشغال المؤسسة في عمل ذي معنى.

عندما تولي مؤسسات التعليم العالي أولوية كبرى إلى حل مشكلات إستراتيجية عالمية واقعية في مجتمعها المحلي حلاً نشيطاً، تنشأ مشكلات مماثلة أكبر تسهم إسهاماً كبيراً في تقدم الصالح العام ورفع مستواها. وبصورة أدق، ستكون هذه المؤسسات قادرة على ترجمة المنافع النظرية لفكرة الجامعة الواحدة إلى سلوك عملي، وعلى المساعدة في إيجاد مدارس مجتمعية معتمدة على الجامعة ومبنية على تعلم الخدمات التي يستنتج هذا الفصل، أنها أفضل الطرق لتنمية طلبة ديمقراطيين، k-16، ومن ثم تسهم إسهاماً كبيراً في تطوير مدارس ديمقراطية، وجامعات ديمقراطية، ومجتمع أمريكي ديمقراطي طيب في القرن الواحد والعشرين.

References

Anderson, C. W. (1993). *Prescribing the life of the mind.* Madison: University of Wisconsin.

Astin, A. W. (1997). Liberal education and democracy: The case for pragmatism. In R. Orrill (Ed.), *Education and democracy: Re-imagining liberal learning in America* (pp. 210–211). New York: College Entrance Examination Board.

Bacon, F. (1972). Novum organum. In L. Benson (Ed.), *Toward the scientific study of history* (p. xi). Philadelphia: J. B. Lippincott.

Benson, L. (1978). Changing social science to change the world: A discussion paper. *Social Science History, 2,* 427–441.

Benson, L., & Harkavy, I. (2000). Integrating the American system of higher, secondary, and primary education to develop civic responsibility. In T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility in higher education* (pp. 174–196). Phoenix: Oryx Press.

Benson, L., & Harkavy, I. (2002). Saving the soul of the university: What is to be done? In K. Robins & F. Webster (Eds.), *The virtual university? Information, markets, and management* (pp. 169–209). Oxford: Oxford University Press.

Benson, L., & Harkavy, I. (2003a). Service-learning. In K. Christian & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: From the village to the virtual world* (pp. 1223–1224). Thousand Oaks, CA: Sage.

Benson, L., & Harkavy, I. (2003b, July). *Informal citizenship education: A neo-Platonic, neoDeweyan, radical program to develop democratic students, K–16.* Paper presented at University of Pennsylvania, Philadelphia.

Best, J. H. (Ed.) (1962). *Benjamin Franklin on education.* New York: Teachers College Press.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bollinger, L. C. (2003). *The idea of a university.* Retrieved October 11, 2004, from Columbia University, Office of the President Web site: http://www.columbia.edu/cu/president/communications%20files/wallstreetoped.html.

Cochran, T. C. (1972). *Business in American life: A history.* New York: McGraw Hill.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems.* Denver: Alan Swallow.

Dewey, J. (1969). The ethics of democracy. In L. E. Hahn (Ed.), *The early works of John Dewey, 1882-1898* (pp. 237–238). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1990). *How we think.* Boston: Heath.

Dewey, J. (1991). *The school and society.* Chicago: University of Chicago Press.

DuBois, W.E.B. (1899). *Philadelphia Negro: A social study.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Fish, S. (2003, May 16). Aim low. *Chronicle of Higher Education*, p. C5.

Gibson, C. (2001). *From inspiration to participation: A review of perspectives on youth civic engagement.* Berkeley, CA: The Grantmaker Forum on Community and National Service.

Harper, W. R. (1905). The university and democracy. In W. R. Harper (Ed.), *The trend in higher education* (pp. 19–20). Chicago: University of Chicago Press.

Jacoby, B. (Ed.) (2003). *Building partnerships for service-learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Latham, A. A. (2003). *Liberal education for global citizenship: Renewing Macalester's traditions of public scholarship and civic learning.* Retrieved October 11, 2004, from Macalester College, Project Pericles Web site: http://www.macalester.edu/pericles/discussionpaper.pdf.

Leslie, S. W. (1993). *The cold war and American science: The military-industrial-academic complex at MIT and Stanford.* New York: Columbia University Press.

Long, E. L., Jr. (1992). *Higher education as a moral enterprise.* Washington, DC: Georgetown University Press.

Marx, K. (1970). Theses on Feuerbach. In C. J. Arthur (Ed.), *The German ideology* (p. 123). New York: International Publishers.

McCarthy, C. (1912). *The Wisconsin idea.* New York: MacMillan.

Organization for Economic Development. (1982). *The university and the community.* Paris: Organization for Economic Development.

Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflict. *American Journal of Sociology, 63*, 349.

Shulman, L. S. (2003). Foreword. In A. Colby, T. Ehrlich, E. Beaumont, & J. Stephens (Eds.), *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility* (p. viii). San Francisco: Jossey-Bass.

Stark, J. (n.d.). *The Wisconsin idea: The university's service to the state.* Reprinted from the 1995–1996 Wisconsin Blue Book, 2–3. Retrieved December 26, 2003, from www.legis.state.wi.us/lrb/pubs/feature/wisidea.pdf.

Steffens, L. (1957). *The shame of the cities.* New York: Hill and Wang.

الفصل الثاني عشر

إعادة التفكير في أدوار الهيئة التدريسية والمكافآت لخدمة الصالح العام

ريلي وارد (Relly Ward)

أي دور يلعبه أعضاء الهيئة التدريسية لتلبية دعوة التعليم العالي لخدمة الصالح العام وأي أدوار لأعضاء الهيئة التدريسية تدعم الصالح العام؟ وكيف يكافأ أعضاء الهيئة التدريسية على عمل كهذا؟ فإذا ما كان للتعليم العالي أن يخدم الصالح العام بصورة مباشرة فلا بد من الإجابة على هذه الأسئلة. فأعضاء الهيئة التدريسية بما لهم من أدوار في تحكيم المناهج، وبوصفهم معلمين، ومنتجين للمعرفة، ومواطنين فإنهم يضطلعون بدور مهم في تحقيق هدف جعل التعليم العالي أكثر استجابة للمجتمع وللصالح العام. إن استحقاق أعضاء الهيئة التدريسية، وامتلاكهم ورعايتهم للجهود المؤسساتية التي يبذلونها لربط الجامعة ربطاً ذا دلالة بالمجتمع يتطلب بنية مكافآت تحدد بوضوح نوع هذا العمل والمكافآت التي يستحقها.

ينظر عادة إلى أدوار الهيئة التدريسية بدلالة التعليم والبحث والخدمة مع مواءمة الدور الخدمي مواءمة وثيقة مع المجتمع خارج الجامعة والصالح العام. ومع ذلك يعد مفهوم الخدمة هذا ضيقاً. فأعضاء الهيئة التدريسية يستطيعون القيام بذلك وهم في عملهم يدعمون الصالح العام من خلال التعليم والبحث والخدمة. فغاية هذا الفصل هو: أولاً: تعريف عمل الهيئة التدريسية وعلاقته بالصالح العام. وثانياً: التحدث عن وجهة نظر العلم الشاملة للتعليم والبحث والخدمة بطرق تدعم الصالح العام مع تأكيد خاص على علم الانخراط، وأخيراً: مخاطبة الحاجة لوجود بنىً للمكافآت، وكيف يمكن إضفاء مفهوم عليها، وممارستها لتشجيع انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في الأنشطة التي تعزز الأولوية المؤسساتية للانخراط المجتمعي.

عمل أعضاء الهيئة التدريسية

أين يقع مكان عمل أعضاء الهيئة التدريسية الداعم للصالح العام في أدوار أعضاء الهيئة التدريسية ومكافآتهم؟ فهل هو إضافة (أي إستراتيجية أخرى)، أو أنّ له مكاناً في فئات التعليم والبحث والخدمة الموجودة؟ غالباً ما تحبط مثل هذه الأسئلة جهود الجامعات لربط موارد أعضاء الهيئة التدريسية بالحاجات الموجودة في المجتمع، كما أن مخاطبة مثل هذه الأسئلة يتطلب أولاً تعريف عمل أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء الصالح العام.

تشير غالبية الكليات والجامعات إلى التعليم والبحث والخدمة في بيانات رسالاتها، وفي عقود أعضاء الهيئة التدريسية، وفي تعليمات لترفيعهم وتثبيتهم. إن تعريف المكون التعليمي واضح تماماً؛ فالتعليم جزء من تعريف ما يعنيه أن يكون المرء عضواً في الهيئة التدريسية. فأعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم معلمين ينشرون المعرفة. ولدى تطور الأدوار الحديثة لأعضاء الهيئة التدريسية، ظهر دور آخر بوضوح على الأقل للذين هم داخل المجتمع الأكاديمي، هو (البحث). ويشمل دور البحث لعمل أعضاء الهيئة التدريسية ابتكار معرفة

ومعلومات أو اكتشافها (بوير، 1990). وعلى الرغم من أن فئة البحوث تعد أكثر أهمية في الجامعات ذات التركيز البحثي، فإنها حاضرة في معظم تعريفات عمل أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن الأنماط المؤسساتية بدرجات متنوعة. إن البيئة المؤسساتية هي التي تصوغ أدوار التعليم والبحث، ومع ذلك فإنه يرد ذكر هذه الأدوار في أكثر تعاريف عمل أعضاء الهيئة التدريسية.

وعندما يشير الناس إلى دور الخدمة التي يضطلع بها أعضاء الهيئة التدريسية يكون هذا المكون -على أي حال- أقل وضوحاً، وذلك حق؛ لأن هذا الدور واسع وغامض في أغلب الأحيان (فير (Fear) وساندمان (Sandmann)، 1995). لقد أصبح مفهوم الخدمة في كثير من الجامعات اليوم يعني عمل اللجان الداعم لتشغيل الجامعة، وهو تعريف ضار بجهود الجامعة في سعيها للتواصل أكثر مع من هم خارج الجامعة. فالخدمة المحصورة في عمل اللجان (التي أسميها خدمة داخلية، وارد (Ward)، 2003) تميل إلى ألا تكافأ. لأنها تعد مظهراً مسلَّماً به من مظاهر عمل أعضاء الهيئة التدريسية. فالدور الخدمي لأعضاء الهيئة التدريسية يعد تاريخياً أكثر اتساعاً. فالخدمة - حسب الزمان والمكان - يمكن أن تعني خدمة للمهنة، أو خدمة المجتمع المحلي، أو خدمة للمؤسسة، أو خدمة للقطاع العام، أو خدمة للقطاع الخاص، أو خدمة للمجتمع عموماً. في حين أن بعض هذه الخدمات يمكن ربطها في حقل التخصص الجامعي وتعريفها بسهولة (بوصفها علماً)، فإن بعضها الآخر لا يمكن ربطها. والمشكلة الموجودة أمام الكثير من المؤسسات التعليمية هي كيفية الاعتراف بخدمة ما ومكافآتها عندما لا تكون كيفية ربطها بحقل التخصص الأكاديمي وبالمؤسسة واضحةً (فير وساندمان، 1995). فالخدمة -وإن كانت أكاديمية أو مؤسساتية- فهي -تقليدياً- ربيبة العمل الأكاديمي الثلاثي التي لم تقدر حق قدرها. من السهل توقع تمسك أعضاء الهيئة التدريسية بمسؤولياتهم الخدمية والمحافظة عليها، ومع ذلك هي أول من يُغفل عندما يحين وقت المكافآت. وتكمن الصعوبة في تحديد الخدمات

(الأكاديمية) الأقل وضوحاً، وتحديد مكافآتها، التي توصف أوصافاً مختلفة، يقال إنها خداع وانخراط وخدمة مجتمعية، وغير ذلك من الأوصاف، الأمر الذي يثبط الجهود المبذولة لربط من هم خارج الجامعة، وخدمة الحاجات الخارجية (أي الصالح العام). إن التغلب على هذه الذهنية يعد جزءاً من العمل المطروح أمامنا إذا ما كنا نرغب في ربط أعضاء الهيئة التدريسية بمجتمعاتهم ربطاً ذا دلالة بطرق متكاملة مع حياة أعضاء الهيئة التدريسية، ومندمجة فيها.

عرفت في مكان آخر الأدوار الحديثة لأعضاء الهيئة التدريسية (انظر وارد 2003) ضمن جهدي لربط الأدوار الخدمية لأعضاء الهيئة التدريسية بمهمة الجامعات لخدمة الصالح العام. وغايتي في هذا الفصل التوسع في الوسائل حيث يمكن لعمل أعضاء الهيئة التدريسية في حقول التدريس، والبحث، والخدمة أن يدعم الصالح العام. من الضروري معرفة كيف يخاطب عمل أعضاء الهيئة التدريسية الصالح العام إذا ما رأت الجامعات عموماً نفسها تضطلع بأدوار أكثر بروزاً في مجتمعاتها.

التدريس:

إن التدريس، بالمعنى السلبي، يرفد الصالح العام بإعداد الطلبة للحياة بعد الجامعة. فأعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم معلمين يعملون مع الطلبة في الصف وخارجه لمساعدتهم في تعلم مادة موضوع معين. من المفروض أن هؤلاء الطلبة سوف يُعلمون ويتعلمون، ويصبحون لدى انتقالهم إلى الحياة وانخراطهم فيها، مواطنين مزوّدين بالعلم، ومساهمين في الحياة، ورافدين لها. ويتم معظم هذا الإعداد للحياة المدنية إعداداً سلبياً. أي إن أغلب أعضاء الهيئة التدريسية لا ينطلقون بالضرورة لجعل طلبتهم مواطنين أفضل، بل يفترضون أن الطلبة سيغدون كذلك، عندما يصبحون أكثر تعليماً وينخرطون في حياتهم. ولكن لسوء الحظ، ليس هذا ما يحدث. فالتعليم التقليدي لا يتحدى الطلبة عادة لاكتساب فهم أعمق، وتطبيق ذلك الفهم على بيئات أكبر. «إن المقررات التي تقدم على

هيئة محاضرات لا تدعم غالباً فهماً دائماً وعميقاً للأفكار؛ بل هي أقل ملاءمة لتطوير مدى حل المشكلات، والتواصل، والمهارات المشتركة بين الأشخاص» [كولبي (Colby)، إهرليخ (Ehrlich)، وبيمونت (Beaumont)، وستيفنز (Stephens)، 2003، ص 133]الأمر الذي يدعم المواطنة النشطة.

إن الدعوات الموجهة إلى التعليم العالي ليعمل بوضوح أكثر بوصفه مصدراً عام يتحدى الافتراضات السلبية بشأن التعليم (التي مفادها أن مجرد تعليم الطلبة يخدم الصالح العام)، والاستعاضة عن تلك الافتراضات بإستراتيجيات تعليم موجهة مباشرة وبنشاط نحو استخدام الصف وسيلة لإعداد الطلبة للحياة المدنية في الكلية وخارجها. يشير كولبي وغيره (2003) إلى هذه الإستراتيجيات بوصفها علوم أصول تدريس الانخراط، وشملوا كذلك تعلم الخدمات، وأشكالاً أخرى من التعليم التجريبي، والعلم القائم على المشكلات، والتعلم التعاوني. من المؤكد أن هذه الإستراتيجيات ليست حصرية تبادلية مشتركة، ولا تحتوي دائماً على هدف التعليم المدني، ومع ذلك يمكن استخدامها كلها لدعم أهداف التعليم المركز على إعداد الطلبة إعداداً نشطاً للحياة المدنية الداعمة للصالح العام.

مازال تعلم الخدمات نقطة محورية بوصفه إستراتيجية تعليم تُعدّ الطلبة مباشرة للحياة المدنية. فتعلم الخدمات يربط التعلم الأكاديمي بالعمل المجتمعي ذي الصلة. وكما يقول جاكوبي (1996): «يُعدُّ تعلم الخدمات شكلاً من أشكال التعليم التجريبي؛ حيث ينخرط الطلبة بأنشطة تخاطب الحاجات الإنسانية والمجتمعية جنباً إلى جنب مع الفرص المبنية والمصممة عن قصد لتشجيع الطلبة على التعلم والتطوير. فالتأمل والتبادلية هما الرئيسان المفتاحيان لتعلم الخدمات». (ص5).

يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية بفضل تعلم الخدمات أن يلبوا -في وقت واحد- حاجات الصف لتعلم مضمون حقل تخصصي معين، وتلبية الحاجات

المجتمعية عن طريق خدمة الطلبة. إن تعلم الخدمات شكل من أشكال التعلم التجريبي ذو غاية واضحة هي مخاطبة الحاجات المجتمعية وإعداد الطلبة للحياة المدنية. ويمكن أن يكون لأشكال أخرى من التعلم التجريبي غاية مماثلة. فالآفات الداخلية، وعمليات المحاكاة، ولعب الأدوار كلها أمثلة من الطرق الأخرى التي تتحدى الطلبة لتطبيق تعلمهم الصفي على البيئة العملية بطرق تدعوهم إلى التعامل مع الحياة المدنية.

يعد التعليم القائم على المشكلات وسيلة أخرى يمكن استخدامها لتشجيع الطلبة على ربط النظرية الصفية مع المشكلات العملية التي تستطيع بدورها مساعدة الطلبة على التعامل واقعياً وعلى الفور مع التحديات التي يواجهونها في الحياة المدنية. إذ يطرح التعلم القائم على المشكلات، مشكلات عالمية واقعية يتعامل معها الطلبة بشكل فردي أو جماعي بطرق تربط المفهومات الصفية بمخاطبة المشكلة ومعالجتها. ولكي يدعم التعلم القائم على المشكلات أهدافاً مدنية، فإنه يعتمد على مشكلات مشتقة من الهموم المجتمعية. ويساعد التعلم المبني على المشكلات الطلبة على ترجمة المعرفة التي يكتسبونها إلى عمل يقومون به [ميجر (Major)، 1999].

يدعم التعلم التعاوني الهدف المدني للتعليم بطريقة تختلف قليلاً لأنها مركزة أكثر على المنهج. فالمشكلات العامة لا تُحل منعزلة. فالتعلم التعاوني يهيء الطلبة للمنهج الذي يحتاجونه لاجتياز الطريق بوصفهم مواطنين نشطاء في حل المشكلات. وعندما تستخدم طرق تدريس الانخراط مع التركيز على الحياة المدنية فإنها تعمل على إعداد الطلبة بنشاط للإسهام في مجتمع ديمقراطي، والحفاظ على وعي نشِط للصالح العام.

البحث

يستطيع الباحثون -كما هو الحال في التعليم- رفد الصالح العام بطرق سلبية وإيجابية معاً. فأكثر الإنتاج المعرفي عبر البحث يرتبط بالصالح العام بفضل

تعزيز فهم ظاهرة معينة. تدار أكثر البحوث التي يولدها أعضاء الهيئة التدريسية في البيئة الأكاديمية -على أي حال- مع الاهتمام بتعزيز علم معين، والتركيز على تلبية الحاجات الداخلية للإنتاج المعرفي (والترفيع والتثبيت). ومرة أخرى، تتحدى الدعوات الموجهة إلى التعليم العالي للإسهام بصورة مباشرة أكثر في الصالح العام المفهومات التقليدية للبحث، وتوضح بجلاء الحاجة إلى جعل بحث أعضاء الهيئة التدريسية أكثر قابلية للتطبيق على الحاجات المجتمعية.

إن عبارة البحث القائم على المجتمع مصطلح يقترن غالباً بالبحث الذي يدعم - عن قصد وبشكل مباشر - الصالح العام [كوتو (Couto)، 2001، ستراند (Strand)، مارولو (Marallo)، كتفورث (Cutforth)، ستويكر (Stoecker)، ودونوهو (Donohue)، 2003]. يدار البحث القائم على المجتمع «مع أعضاء المجتمع ومن أجلهم وليس عليهم». [ستراند وغيره، 2003، ص xx]. إن منهجية بحث كهذه تدعو إلى المشاركة مع المجتمع لمواجهة المشكلات المجتمعية الملحة بطرق مدروسة ومقصودة. يستطيع البحث التقليدي - كما قيل - تلبية الحاجات المجتمعية (بل يليها غالباً) ودعم تقدم الصالح العام. ويحدث ذلك بفضل الإنتاج المعرفي - بغض النظر عما إذا نشأ عن التعاون المجتمعي، وهو معتقد أولي للبحث القائم على المجتمع - الذي يرفد الصالح العام، وبفضل أخذ نتائج البحث التقليدي، وترجمتها إلى مكتشفات تنطلق إلى ما وراء المواقع الأكاديمية التقليدية باتجاه مواقع خاضعة للتوجيه المجتمعي. يكمن هذا التمايز في الهدف الأولي للبحث والباحثين. يعد الباحثون الأكاديميون التقليديون عادة إنتاج المعرفة والتقدم بؤرة تركيزهم الأولية، في حين يعد الباحثون الذين ينتسبون إلى العرف القائم على المجتمع، تحسين المجتمع، والتغيير الاجتماعي، أو العدل الاجتماعي هدفهم الأولي (ستراند وغيره، 2003).

هناك ثلاثة مظاهر للبحث المركز على الصالح العام: المضمون، والمنهج، والمخرجات. ففيما يخص المضمون فإن البحث الذي يخاطب حاجات المجتمع

والهموم العامة يضطلع بموضوعات ليست مهمة للعلم فقط -كما هو حال البحث التقليدي- بل تتخذ الخطوة الآتية بتطبيق الخبرة العلمية مباشرة على حاجات المجتمع. فمثلاً، إن أستاذة التغذية التي تستخدم خبرتها لمشروع بحث في أسباب سوء التغذية ونتائجه في مجتمعات عمال المزارع المهاجرين، ترفد في الوقت نفسه بحثاً في حقل التغذية، وفي الوقت نفسه تجمع معلومات ذات قيمة حول المجتمع يمكن استخدامها لصياغة سياسات ومناقشات عامة.

ينطبق المثل ذاته على العملية. فيشمل البحث القائم على المجتمع أعضاء المجتمع في عملية البحث، بدءاً من تحديد المشكلة حتى نشرها (كوتو، 2001، ستراند وغره، 2003). وليكون بحث أستاذة التغذية الذي تجريه على عمال المزارع المهاجرين ذا معنى ودلالة للمجتمع، عليها فهم المؤسسات والشبكات التي تؤثر في المجتمع والعمال وترتبط بهم. فإذا ما كانت الأستاذة تدير مجموعات محورية مثلاً، فلا بد من وجود إسهام أكبر إن هي شملت اتصالاً بالمنتمين للمجتمع (أي من المجتمع) أثناء قيامها بإجراء المقابلات.

أما فيما يخص نتائج البحث المركز على الصالح العام، فلا بد من إعداد النتائج وعرضها بطرق ذات معنى ودلالة لدى المجتمع. ومرة أخرى -لا بد- في الغالب - من دمج العمل مع شركاء المجتمع لفهم كيفية نشر المعلومات على خير وجه، بحيث تصل بصورة فعّالة. يتضمن البحث الموجه بالمجتمع شركاء المجتمع كمتعاونين في منهج البحث برمته [كيميس (Kemmis) وماك تاغرات (Mc Tag-gart)، 2000، ستراند وغيره، 2003]. يفعل البحث الموجه بالمجتمع في المجتمع التقليدي ما يفعله تعلم الخدمات في غرف الصف التقليدية.

يمكن عرض المكتشفات الناجمة عن مشروعات البحث القائمة على المجتمع، في مواقع أكاديمية تقليدية أيضاً، لتلبية معايير تقليدية أكثر للترفيع والتثبيت. وتماماً كما أنه ليست كل البحوث التقليدية تخاطب حاجات المجتمع -على أي حال- كذلك ليست كل البحوث الموجهة بالمجتمع تلبي المقاييس التقليدية للبحث.

ينبغي أن يفكر أعضاء الهيئة التدريسية تفكيراً إبداعياً بكيفية تلبيتهم لحاجاتهم الشخصية الخاصة لرفع مستوى المعرفة، ومخاطبة حاجات المجتمع، في الوقت نفسه، وكيفية تحدي المؤسسات للاعتراف بإسهام كليهما العلمي كذلك.

الخدمة

تعد فئة الخدمة المتعلقة بعمل أعضاء الهيئة التدريسية أكثر الفئات غموضاً. وللخدمة عموماً معنيان على الأقل، هما:

1. خدمة المؤسسة والعلم التي أعرّفها بأنها خدمة داخلية.
2. خدمة للمجتمع، وأعرّفها بأنها خدمة خارجية (وارد، 2003).

وللخدمة -كالتعليم- تراث طويل بوصفه جزءاً من عمل أعضاء الهيئة التدريسية والمهمات المؤسساتية [فينكلشتاين (Finkelstein)، 1984]. وبدلالة العمل في فئة الخدمة الداعمة للصالح العام تعد خدمة المجتمع والمشورة السبيلين اللذين يسهم بموجبهما أعضاء الهيئة التدريسية في الخدمة الخارجية.

ينخرط كثير من أعضاء الهيئة التدريسية في خدمة المجتمع بوصفهم مواطنين خاصين. وتطلب معظم وثائق الترفيع والتثبيت من أعضاء الهيئة التدريسية أن يدرجوا خدمتهم المجتمعية لإظهار انخراطهم بالمجتمع المحلي. وتقوم الجامعات انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في المجتمعات المحلية بوصفها دليلاً على المواطنة الصالحة للمجتمع الجامعي. ويستطيع أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم أعضاء في المجتمع أن يؤثروا -تراكمياً- في المجتمع تأثيراً ملحوظاً. وهذا صحيح بوجه خاص، في المدن الجامعية حيث يكون جزء كبير من المجتمع منتمياً للكلية. بالإضافة إلى أن كثيراً مما يفعله أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم مواطنين خاصين (ما أسميه هنا الخدمة المجتمعية) ينبعث عن الخبرة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية. فعلى سبيل المثال: لو كانت أستاذة التغذية المذكورة أعلاه عضواً في مجلس إدارة بنك التغذية المحلي، لواتتها الفرصة لرفد الخبرة العلمية، ومن المحتمل أن تكون هذه الخبرة ذاتها -إضافة إلى انخراطها

الآخر في المجتمع عبر مشروعها البحثي- هي التي أوصلتها إلى مجلس إدارة المصرف. يمكن أن يفتح الانخراط في الخدمة المجتمعية -في غالب الأحيان- الأبواب لفرص مجتمعية أخرى مرتبطة بعمل أعضاء الهيئة التدريسية بصورة مباشرة أكثر (بتعلم الخدمة والبحث المجتمعي، مثلاً).

على الرغم من إغفال المشورة كجزء من أدوار أعضاء الهيئة التدريسية التي يقومون بها خارج الجامعة وفي مجال الخدمات، فإنها تلعب دوراً مهماً في ربط مصادر الجامعة بحاجات المجتمع. ومثل المشورة كمثل الخدمة المجتمعية ينظر إليها غالباً بوصفها هماً خاصاً من هموم أعضاء الهيئة التدريسية، ومع ذلك تتأصل المشورة كلها تقريباً في الخبرة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية، وهي لذلك تعد جزءاً مهماً من دورهم. والمشورة طريقة من طرق إيصال خبرة أعضاء الهيئة التدريسية في العلم إلى الآخرين. وتماماً كما أن التعليم يُعدُّ وسيلة يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية لإشراك الطلبة في معرفتهم بالعلم، كذلك المشورة هي وسيلة لإشراك الناس بالمعرفة على نطاق أوسع. وبدلالة عمل أعضاء الهيئة التدريسية تُشمل الخدمة عادة في أوصاف الجامعة التي تضفيها، على ما يمكن أن يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية لإنجاز أدوارهم الخدمية. يعد موضع الاستشارات في فئة الخدمات الأوسع ضبابياً، لأن أعضاء الهيئة التدريسية يتقاضون أجراً على ما يقدمونه من خدمات كمستشارين، الأمر الذي يثير السؤال الآتي: إن كانوا يتقاضون أجراً فهل ما يقومون به يعد خدمة؟ لدى الجامعات طرق عدة للتعامل مع قضية الاستشارة والأجر التي هي خارج نطاق هذا الفصل. والمسألة هي أن استشارات أعضاء الهيئة التدريسية سواء كانت مأجورة أو غير مأجورة فهي تقدم خدمة مهمة للمجتمعات المحلية عن طريق عمل أعضاء الهيئة التدريسية، فهم كمستشارين يمكنهم رفد الصالح العام، وغالباً ما يفعلون.

التكامل (الدمج)

يظهر مثال أستاذة التغذية كيف يمكن أن يتشابك التعليم والخدمة لتلبية المصلحة العامة. يمكن أن يصبح الصالح العام -جوهرياً- الحلقة المهمة التي

تربط عمل أعضاء الهيئة التدريسية معاً بطرق يمكنها تلبية الحاجات المؤسساتية وحاجات الجمهور عامة تلبية نافعة. أما كم ينجز أي عضو من أعضاء الهيئة التدريسية من بحث أو تعليم أو خدمة (لدعم الصالح العام، أو عدم دعمه) فيعود إلى نمط المؤسسة وإلى الأهداف الفردية للعضو. وبغض النظر عن ذلك، يمكن أن يصبح (الصالح العام) خطة منظمة لعضو الهيئة التدريسية، ينظم بموجبها عمله حيث يمكن القيام بأدوار التعليم والبحث والخدمة بطرق مهتمة بالمجتمع، خارج نطاق الجامعة والحقل العلمي.

يلخص كشمان (1999) بوضوح كيف تظهر حلقة الخدمة في جوانب عمل أعضاء الهيئة التدريسية ومظاهره كلها. ففي هذا الإطار يسهم ما أنجز من تعليم وبحث وخدمة في التراث الموجه مجتمعياً في كل قطاع من قطاعات عمل أعضاء الهيئة التدريسية في وقت واحد. وفيما يلي أمثلة على: كيف يمكن أن يكون التعليم والبحث والخدمة عناصر معزّزة بصورة متبادلة ومشتركة.

فالتعليم: يمكن أن يرفد البحث عن طريق البحث الصفي. ويشمل ذلك كونه منهجياً فيما يتعلق بتوليد ملاحظات ميدانية، وجمع واجبات صفية، وتسجيل دروس صعبة، واستخدام هذه النواتج كمعطيات. ويرتبط التعليم بالخدمة بفضل إشراك المؤسسات المجتمعية في الصف، وبفضل تعلم الخدمات.

والبحث: يتداعب ويتعاون مع التعليم عن طريق المنهاج وتعيينات المقررات التي تخاطب أهداف الصف، وتعلم الطلبة، والحاجات المجتمعية. ويمكن أن يعزز البحث انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في الخدمة بفضل توسيع الخبرة لتشمل مشكلات مجتمعية تظهر بفضل إيصال النتائج الناجمة عن البحث، ليس فقط للجمهور الأكاديمي، بل أيضاً للجماهير المجتمعية.

والخدمة: تنتمي إلى البحث عن طريق عضو الهيئة التدريسية الذي يخاطب المشكلات البارزة سياسياً واجتماعياً للمجتمعات المحلية. وترفد الخدمة التعليم بفضل تقديم مواقع لأعضاء الهيئة التدريسية وللطلبة (ليختبروا) فائدة البحث

الجاري في ضوء المشكلات اليومية والتحديات التي تواجهها المجتمعات [كشمان (Cashman)، 1999].

إن الأفكار التي شكلها كشمان تشرح التعاون الذي يمكن أن يوجد بين أدوار أعضاء الهيئة التدريسية المختلفة، وكيف تيسّر خدمة الصالح العام العملية. تعد هذه النظرة المتكاملة للعمل صميم ما تعنيه خدمة الصالح العام. إن الدعوات لتلبية حاجات الجمهور بطرق أكثر وأفضل لا تعني بالضرورة أن على أعضاء الهيئة التدريسية أن يقوموا بمزيد من العمل، إن ما يركز على الحاجات المجتمعية هو القيام بعمل ما، وهذا التركيز -كما بحثناه هنا- يمكن أن يكون مصدر تكامل لعمل أعضاء الهيئة التدريسية. ويمكن أن تبرز، عادة، أسئلة حول كيفية جعل عمل أعضاء الهيئة التدريسية، يتلاءم مع التوجه العلمي، وهذه قضية أخاطبها الآن.

العلم

إن تمهين الحياة الأكاديمية (تحويلها إلى مهنة) قد تعزّز بعد الحرب العالمية الثانية، عندما شهد التعليم العالي وهيئاته التدريسية توسعاً غير مسبوق. يصف جينكس (Jencks) وريسمان (Riesman) (1977) هذه المدة بأنها (ثورة أكاديمية). إن ما عنته هذه الثورة لأعضاء الهيئة التدريسية هو ظهور القواعد المهنية وتعزيزها، التي أملى انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في البحث كثيراً منها (فنكلشتاين 1984). فكانت كلمة (علم) مرادفة (للبحث) [كابلو (Caplow)، وماك غي (McGee)، 2001، ووارد، 2003]. وبدلالة الصالح العام، فإن كثيراً مما فعله أعضاء الهيئة التدريسية ومازالوا يفعلونه بوصفهم باحثين أسهم بصورة مباشرة في تلبية حاجات الجمهور. وكانت الغاية من نشوء دور البحث لأعضاء الهيئة التدريسية هي خدمة الصالح العام عن طريق إنتاج المعرفة. ولسوء الحظ، مع ذلك، أصبح للبحث التقليدي ضمن الكليات اليوم توجهاته (الداخلية) في أغلب الأحيان، أي أن البحث يتركز على تلبية حاجات التعليم العالي (مثل: الحصول على منحة، وبحث، ونشر) مضحياً بتلبية حاجات الجمهور. فالنقد الموجه حالياً

ضد التعليم العالي يوحي بأن تركيز التعليم العالي على البحث لتعزيز الذات أو المؤسسة قد غطى على البحث الذي يركز على الصالح العام (ستراند وغيره، 2003). لقد قاد هذا النقد عدداً من الجامعات والتعليم العالي عموماً إلى التفكير بشأن دور البحث، وبشأن توسيع مفهومات عمل أعضاء الهيئة التدريسية تحت عنوان (العلم) الأكبر.

«ينظر إلى العلم ليكون عملاً فكرياً إبداعياً تدعمه أعمال نبيلة ومنتشرة، بما في ذلك اكتشاف معرفة جديدة، وتطوير تقنيات وأساليب ومواد أو استخدامات جديدة، وتكامل المعرفة المؤدية إلى تفاهمات جديدة، والبراعة الفنية التي تولد تفاهمات وبصائر جديدة». [ويزر (Weiser) في دياموند (Diamond)، 1999، ص 54]. فالعلم، كما عُرّف هنا، هو (عمل فكري إبداعي تدعمه أعمال نبيلة ومنتشرة). كما أن العلم يضرب بجذوره في خبرة أعضاء الهيئة التدريسية [دياموند وآدم، 1995]. ووفق ما يرى دياموند وآدم ليكون عمل أعضاء الهيئة التدريسية وما يسفر عنه (علمياً) لا بد من:

1. أن يجد أرضية جديدة، وأن يكون إبداعياً.
2. أن يكون مضاعفاً، أو موسعاً محكماً.
3. أن يكون موثقاً.
4. أن يراجع بدقة.
5. أن يكون له مغزى وأهمية، أو أثر.

إن ما تقدمه تعاريف العلم هذه يعد وسيلة لدراسة رؤية أوسع لعمل أعضاء الهيئة التدريسية، وعدِّ هذا العمل علمياً. أما التعاريف التقليدية للعلم فتساويه بالبحث التقليدي. إن رؤية المكونات الجوهرية لمصطلح (علم) تتيح للمرء أن يرى أن العمل العلمي أبعد من مجرد مقالة روجعت بدقة، ونشرت في صحيفة عالية المستوى وذائعة الصيت. بل إن هذه التعاريف تزودنا بوسيلة للبدء في رؤية أعضاء

الهيئة التدريسية، وهم يعملون في غرف الصف كعلماء، وهم يقومون بأدوار الخدمة كعلماء. فهل هذا يعني أن التعليم كله والخدمة كلها علمية؟ بالتأكيد لا، بيد أن استخدام الخطوط الإرشادية التي وضعها دياموند وآدم [(1995) وغيرهما مثل غلاسيك (Glassick)، وهيوبر (Huber)، ومايروف (Maeroff)، 1997] تسمح بظهور آراء موسعة بشأن علم أعضاء الهيئة التدريسية.

يُعد إضفاء بوير (1990) مفهوماً على العلم، عبر عنه في (العلم يعاد النظر فيه)، ردة فعل له على مشاعر القلق لديه بشأن إهمال التعليم العالي للصالح العام والناجم عن التركيز الذاتي على الصعيد الفردي، وصعيد أعضاء الهيئة التدريسية، والمؤسسات. ومن منظور بوير، حالت تعريفات العلم التي سادت على عمل أعضاء الهيئة التدريسية دون قيام الأساتذة ذوي النوايا الحسنة بالبحث (وغيره من الأعمال أيضاً) التي تخاطب مباشرة الصالح العام. وكان بوير يعتقد أنه لا بد من رؤية جديدة للعلم كي تظل كليات أمريكا وجامعاتها نابضة بالحياة (ص13).

دعى بوير (1990) إلى التفكير في البحث التقليدي بوصفه شكلاً من أشكال العلم وليس بوصفه شكل العلم. وشمل تصوره الموسع للعلم مظاهر أربعة، هي **الاكتشاف** (الذي يتواءم مع البحث التقليدي)، **والتكامل** (الذي يتواءم مع الرؤية الموسعة للبحث التي «تجلب بصيرة جديدة ذات صلة بالبحث الأصلي» (ص19) من خلال التكامل والتداخل العلمي)، **والتطبيق** (الذي يوائم المعرفة مع المشكلات الاجتماعية)، **والتدريس** (الذي يوائم التدريس، ليس فقط مع نقل المعرفة، بل أيضاً مع تحويلها وتوسيعها).

بدأ بوير (1996) في كتاباته الأخيرة البحث في منظور آخر للعلم، ذلك هو الانخراط. لم يكن علم الانخراط علماً متميزاً بقدر ما كان طريقة للتفكير في الأشكال الأخرى من العلم (مثل: الاكتشاف، والتكامل، والتعليم، والتطبيق) بأساليب تربطها بالصالح العام. قدم الانخراط رؤية وطريقة للتفكير في مجمل عمل أعضاء الهيئة التدريسية بوسائل تربطها بالصالح العام الأكبر. وتحدث بوير عن علم الانخراط على النحو الآتي:

«يعني علم الانخراط في أحد المستويات ربط مصادر الجامعة الغنية إلى أكثر المشكلات الاجتماعية والمدنية والأخلاقية الضاغطة على أطفالنا ومدارسنا ومعلمينا ومدننا، وهذا ما أحتك به شخصياً باستمرار... أما في مستوى أعمق؛ لدي قناعة متنامية بأن ما يلزم كذلك ليس فقط برامج، بل غاية أكبر، وإحساس أكبر بالمهمة، ووضوح أكثر في الاتجاه الذي تسير فيه الأمة ونحن نتجه نحو القرن الواحد والعشرين. وتزداد قناعتي بأن علم الانخراط -في النهاية- يعني إيجاد مناخ خاص تتواصل فيه الثقافات الأكاديمية والمدنية بعضها مع بعض بصورة أكثر استمراراً وإبداعاً، الأمر الذي يساعد على تكبير ما يصفه المختص بالعلوم الإنسانية: كليفورد غريتز-Clif) (ford Greetz بأنه (جامعة الخطاب الإنساني) وإغناء نوعية الحياة لنا جميعاً». (ص 19 - 20).

وبشكل مجمل يقدم بوير صورة كبيرة تشير إلى الحاجة الماسة لنا في التعليم العالي إلى وجوب جعل العمل الأكاديمي ذا صلة بالحاجات المجتمعية والارتباط بها. ويحتضن علم الانخراط الذي يتحدث عنه بوير عمل الجامعة كله مع روابطه مع العالم من حوله. فعلم الانخراط في نظر بوير يعني أن أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم علماء ينبغي أن يضطلعوا بالمشكلات العالمية بوسائل علمية، وينجزوا مهمة الجامعة ويوحدوا التدريس والبحث والخدمة بوصفها وسيلة لمخاطبة الصالح العام. وكان بوير واضحاً أيضاً في إظهاره حاجة الجامعات لدعم أعضاء الهيئة التدريسية في محاولاتهم لتوسيع العلوم والانخراط بالصالح العام.

هيكلية المكافآت لدعم علم الانخراط

لا يهم مدى وضوح بيان الرسالة، أو الإعلان الرئاسي للمطالبة بربط الجامعة بالمجتمع، إذا لم تكافأ الجهود المبذولة للصالح العام، أو إذا عدها أعضاء الهيئة التدريسية عملاً يصرفهم عن كل ما يعتمد على ملف، سواء إقصاء جهود الخدمة العامة أو إبعاد أعضاء الهيئة التدريسية. فلا يمكن تقوية التقارب مع المجتمع بأي من السبيلين. فإذا لم يُدعم الانخراط فإنه يغدو إما إيثاراً أو التزاماً، وأي اتجاه من هذين الاتجاهين يعد مسيئاً لأعضاء الهيئة التدريسية، ويعرضهم للشبهة. فلا بد من مواءمة هيكلية المكافآت مع الأولويات المؤسساتية لانخراط الصالح العام.

كان بوير مؤثراً في توسيع الحوار حول تعريف العلم وكيفية ربط عمل أعضاء الهيئة التدريسية بالصالح العام. تحتاج المؤسسة هيكلية مكافآت لأعضاء الهيئة التدريسية تُثمن تعقيدات عملهم بما فيها الإسهامات المهمة والفريدة في التدريس والبحث والخدمة التي تركز على الصالح العام. يعد أعضاء الهيئة التدريسية أكثر احتمالاً للإسهام في الأنشطة المدعومة والمجزأة، ومن هنا كانت الدعوة للربط بين رسالات الجامعة ذات الصلة بالصالح العام، وعمل أعضاء الهيئة التدريسية الداعمة لمثل هذه المهمة، وهيكلية المكافآت [دياموند، 1999، أوميارا (O'Meara)، 2002، سبانير (Spanier)، 2001، وارد، 1996]. وغالباً ما ينظر أعضاء الهيئة التدريسية إلى عملهم الذي يُستخدم نموذجاً كنموذج بوير، سعياً إلى الانخراط في المشكلات المجتمعية على أنه أمر محفوف بالمخاطر، أمر يبدو جيداً وعلى ما يرام ولكن من المحتمل ألا يكافأ عندما يحين وقت الترفيع والتثبيت [اوميارا، 2002]. كيف تخاطب الجامعات مثل هذه الهموم؟.

فالجامعات التي تريد أعضاء الهيئة التدريسية فيها أن يعملوا بالارتباط مع المجتمع، عليها أن تحدد في دليل الترفيع والتثبيت، وفي دليل الكلية، شكل هذا العمل وكيفية تقويمه ومكافأته. تحوي معظم الكراسات الإرشادية المتعلقة بالترفيعات والتثبيتات أمثلة على نمط العمل المصنف تحت كل فئة. ففي فئة

التدريس، مثلاً، ترد أمثلة على أنماط الإبداع في التدريس التي تُشجع وتُكافأ. وفي الجامعات التي تتطلع إلى مخاطبة الصالح العام، فإن ذلك يعني دراسة المرشد بعناية وإضافة أمثلة تكمل هذا النمط من العمل (مثل تعلم الخدمات). إن مجرد إضافة مثال تعلم الخدمات بوصفه شكلاً من أشكال الإبداع في التدريس يعد وسيلة لإدخال هذا النمط من العمل في تفكير أعضاء الهيئة التدريسية. وبالمثل في حقل البحوث، ربما يكون من المعين تقديم أمثلة تبين كيف يمكن أن يؤدي مشروع بحث واحد إلى نشر علمي أو تطبيق منحة، كما يمكن أن يؤدي إلى تقرير مجتمعي. فمن المؤكد أن الأخير -وخصوصاً في مؤسسة تركز على البحث بقوة- لا يحظى بتأكيد مثل الأول، ومع ذلك فإن إضفاء قيمة وأهمية على العمل الموجه بالمجتمع يعد طريقة لتشجيع أعضاء الهيئة التدريسية لتجريب ذلك واستكشافه (والعكس صحيح أيضاً، فإذا لم يذكر العمل الموجه بالمجتمع بصورة محددة فربما يغيب عن الأنظار).

إن عمل أعضاء الهيئة التدريسية - سواء كان تدريساً أو بحثاً أو خدمة موجهة- المرتبط بالخبرة العلمية وبالحاجات المجتمعية، ليس معرفاً تعريفاً دقيقاً بدلالة التدريس والبحث والخدمة. فعلم الانخراط كما عرفه بوير وكما توسع فيما بعد في عمل (وارد، 2003) قد تكامل بموجب التعريف، إضافة إلى أن القسم الأكبر من دليل الترفيعات والتثبيتات قد قسم إلى فئات مستقلة. ودون معايير للتقويم ودعم العلم المتكامل والملتزم بالانخراط، فإن كثيراً من العمل ينزلق في ثغرات التقويم الثلاثي التقليدي.

وبافتراض تنوع المهمات الجامعية والأنماط المؤسساتية، والافتقار إلى تماثل ما يشكل عمل أعضاء الهيئة التدريسية، فإنه من المعين أن تنشئ الجامعات لجاناً أو قوى عمل تضطلع بإعادة تعريف دليل الترفيعات والتثبيتات، للتأكيد على أنها انعكاس لبيانات الرسالة الجامعية. فعلى سبيل المثال، ابتكرت جامعة إلينوي في شيكاغو (UIC) - في جهد لها لتعريف علم الانخراط وتحديد مكانه في بنية

المكافآت – قوة عمل بشأن العلم قدمت تقريراً يعرف علم الانخراط، ويتضمن توصيات حول كيفية مكافأته، ويساعد أعضاء الهيئة التدريسية في عمل حالة لعلم الانخراط. يقدم التقرير توجيهات معينة لربط الخدمة بالعلم، ولتوثيق استكمال متطلبات الترفيع والتثبيت وعناصر تقويمها.

تعد الوثيقة مهمة لأنها تقدم معلومات ذات نوعية عالية ومفيدة إلى أعضاء الهيئة التدريسية حول علم الانخراط: تعاريف، وأمثلة، ومقترحات للتوثيق، وإرشادات لمكافأة مثل هذا العلم. والتقرير مهم كذلك لأنه مرتبط بمعايير الترفيع والتثبيت؛ وهي خطوة حاسمة أثناء محاولة الجامعة مخاطبة الحاجات المجتمعية.

ومن مظاهر مواءمة بنى المكافآت الجامعية مع الرسالات الجامعية للصالح العام: تطوير أعضاء الهيئة التدريسية وتنميتهم. وربما تتضمن هذه الهيكليات الزمالات، والمنح، والوقت الحر، والمكافآت النقدية للانخراط في عمل موجه بالمجتمع (خصوصاً تعلم الخدمات والبحث القائم على المجتمع)، كما تعد هذه الهيكليات حوافز قوية لجعل أعضاء الهيئة التدريسية، ينخرطون في هذه المهمات [برينغل (Bringle)، وهاتشر (Hatcher)، 2000]. وكما هو الحال مع دليل الترفيعات والتثبيتات، فإن مبادرات تطوير أعضاء الهيئة التدريسية وتنميتهم التي تتضمن توجيهات قائمة على المجتمع، أو أمثلة للعمل المجتمعي تبعث برسالة مهمة تتعلق بما تدعمه المؤسسة التعليمية. مثلاً: إذا ما قدمت الجامعة منحاً لدعم الإبداع في التدريس بما في ذلك أمثلة عن مشروعات تعلم الخدمات، فإن السماح للأموال أن تكون مشتركة مع زملاء المجتمع يعد طريقة من طرق رفع أهمية العمل الذي يشرك أعضاء الهيئة التدريسية في حاجات المجتمع. لدى بعض الجامعات دورات كاملة لمنح تطوير أعضاء الهيئة التدريسية من أجل التعليم والبحث المركز على مشروعات تدعم الصالح العام. ومرة أخرى، فإن الدعم الملموس لجهود تحقيق بيانات الرسالة وخدمة الجمهور ترفع من شأن أهمية هذه الخدمات، ومن مستوى الإسهام فيها.

وبافتراض التركيز على الصالح العام والتعليم العالي السائد في خطاب اليوم فإن الاعتراف الذي يمكن ربطه بالخدمة العامة يمكن أن يكون حافزاً خارجياً مهماً لبعض أعضاء الهيئة التدريسية. ويمكن أن تتلقى الخدمة الخارجية كذلك اعترافاً وشكراً لدى تشجيع عمل أعضاء الهيئة التدريسية في مواقع الجماهير. فقد لجأت جامعات كثيرة إلى إلقاء الضوء على عمل أعضاء الهيئة التدريسية المرتبط بالمجتمع في منشورات الجامعة بوصفها وسيلة تبين للناس كيف يعمل أعضاء الهيئة التدريسية للصالح العام.

وفي حين لا تكون المكافآت والجوائز وغيرها من أنماط الاعتراف والتقدير محفّزة بما فيه الكفاية على تشجيع انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في الأهداف العامة، يمكن أن تكون الجامعات قادرة على التغيير، وليس فقط على التأثير، بفضل الاعتراف بالأنشطة التي تدعم مهمات الجامعات المتوائمة مع الصالح العام عن طريق الترفيع والتثبيت، وإحداث جوائز للخدمات البارزة، وجلب الانتباه، والاهتمام إلى الأنشطة الخدمية. فضلاً عن أن الجامعات التي تعتمد نظام الجدارة في الدفع لا بد أن تعترف بالإسهامات العلمية التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية أثناء عملهم مع المجتمع [فينسين (Finsen)، 2002]. وإذا كانت الجامعات تقدم العلم، عليها أن تكافئ عمل أعضاء الهيئة التدريسية الذي يستخدم منهجية علم الانخراط الذي هو – بالتعريف – من دعاة تلبية شروط العلم الدقيقة الصارمة وحاجات المجتمع.

خلاصة

لتحقيق أهداف علم الانخراط ينبغي أن يربط العلماء تدريسهم وبحثهم وخدمتهم بمشكلات المجتمع وتحدياته وأهدافه، سواء كان ذلك المجتمع الذي تتم خدمته قسماً في كلية أو جامعة أو مدينة أو ولاية أو أمة أو مجتمعاً عالمياً. يجب أن يدمج أعضاء الهيئة التدريسية تدريسهم بحاجات طلبتهم وبمهمات أقسامهم وجامعاتهم وبأهداف إدارييهم. وأخيراً، عليهم رؤية أدوارهم الخدمية والقيام بها،

سواء كانت داخل الجامعة أو خارجها، بحيث تعني خدماتهم أكثر من مجرد الجلوس في الاجتماعات إخراج المذكرات، بحيث يتمكن التعليم العالي من العمل بفعالية أكثر داخلياً كوسيلة للعمل خارجياً بصورة أكثر فاعلية[بيربيريت (Berbe-ret) 1999، 2002، ولينتون (Lynton) وإلمان (Elman)، 1987].

لا بد من رؤية متكاملة لعمل أعضاء الهيئة التدريسية لكي ندرك ما تعنيه خدمة الجامعة للصالح العام إدراكاً تاماً. ودون ذلك سيظل التدريس في موقع مضاد لموقع البحث، وسيظل كلاهما مضاداً للخدمة. وسوف يظل الأساتذة يشعرون بأن خدماتهم تصرفهم عن مهمتهم التدريسية والتزاماتهم البحثية. يربط علم الانخراط خدمة العالم بخبرته، ويربط الأنشطة التدريسية والبحثية والخدمية بعضها ببعض وبالحاجات المجتمعية. إن الروابط بين التدريس والبحث والخدمة هي التي تجعل علم الانخراط جزءاً من مهمة المؤسسة [سينغل تون (Singleton)، وبوراك (Burack)، وهيرش (Hirsh)، 1997].

يشجع الانخراط تعاون التدريس والبحث والخدمة، مؤكداً أن الأجزاء المختلفة من حياة أعضاء الهيئة التدريسية تخدم بعضها بعضاً، بدلاً من تنافرها في اتجاهات متضادة. يلاحظ هيوبر (2001) أن «عمل أعضاء الهيئة التدريسية مازال ينظر إليه منذ مدة طويلة، بوصفه توليفة من أجزاء معينة من التدريس والبحث والخدمة بما في ذلك المواطنة الأكاديمية والعمل الخارجي. ولكن عندما اعتمد أعضاء الهيئة التدريسية الأسلوب العلمي للتعليم والتعلم، أو للخدمة بأشكالها المختلفة، أخذت الحدود بين الأجزاء التقليدية للحياة الأكاديمية تختفي بسهولة». (ص23).

من السهل النظر بشوق إلى أيام معاهد (لاند - غرانت: منح الأراضي)، وفكرة ويسكونسن، وما حققته هذه الأفكار في مجال ربط التعليم العالي بالهدف الاجتماعي، ولكن حتى في ذلك الحين، كانت التحديات التي تواجهنا اليوم موجودة؛ أي تحديات السبل لتشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام

بحوثهم لصياغة التدريس وتشكيله، واستخدام وجهات النظر الحصيفة من مجالي التدريس والبحث لصياغة الخدمة وتشكيلها. هناك تعاون وتداؤب بين المكونات المختلفة لعمل أعضاء الهيئة التدريسية، كما أن عضو الهيئة التدريسية الذي يستخدم علم الانخراط كإطار لعمله يعد واحداً ممن يستطيعون جسر المكونات وتوحيدها، ومن ثم استخدام تلك الوحدة المعرفية والخدمة لجسر الهوة بين الأكاديمية والمجتمع لتحسين مخاطبة الصالح العام.

ما لم يتمكن أعضاء الهيئة التدريسية -بل إلى أن يتمكنوا- من متابعة محاولات القيام بالخدمة العامة دون المجازفة بوظائفهم وأوضاعهم الوظيفية، فلن يقدموا أنفسهم لتحقيق دعوات الإدارة إلى تلبية حاجات الصالح العام. فالسياسات الداخلية والإجراءات تحتاج إلى السماح بالعمل الداعم للصالح العام ومكافأته، ويمكن إيجاد هذه السياسات فقط عندما يكون أعضاء الهيئة التدريسية أحراراً في متابعة عملهم المجتمعي دون الخوف من التخلي عن برامجهم البحثية واهتماماتهم التدريسية.

References

Berberet, J. (1999). The professoriate and institutional citizenship toward a scholarship of service. *Liberal Education, 85*(4), 33–39.

Berberet, J. (2002). The new academic compact. In L.A. McMillin & J. Berberet (Eds.), *The new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions* (pp. 3–28). Bolton, MA: Anker.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach, 1*(1), 11–20.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education, 71*(3), 273–291.

Caplow, T., & McGee, R. J. (2001). *The academic marketplace.* New Brunswick, NJ: Transaction.

Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing undergraduates for lives of moral and civic responsibility.* San Francisco: Jossey-Bass.

Couto, R. (2001, Spring). The promise of a scholarship of engagement. *Academic Workplace*, 4–8.

Cushman, E. (1999). The public intellectual, service learning, and activist research. *College English*, *61*(3), 328–336.

Diamond, R. M. (1999). *Aligning faculty rewards with institutional mission: Statements, policies and guidelines*. Bolton, MA: Anker.

Diamond, R. M., & Adam, B. E. (Eds.) (1995). *The disciplines speak: Rewarding the scholarly, professional, and creative work of faculty*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

Fear, F. A., & Sandmann, L. R. (1995). Unpacking the service category: Reconceptualizing university outreach for the 21st century. *Continuing Higher Education Review*, *59*(3), 110–122.

Finkelstein, M. J. (1984). *The American academic profession: A synthesis of social scientific inquiry since World War II*. Columbus: Ohio State University Press.

Finsen, L. (2002). Faculty as institutional citizens: Reconvening service and governance work. In L. A. McMillin & J. Berberet (Eds.), *The new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions* (pp. 61–86). Bolton, MA: Anker.

Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.

Huber, M. T. (2001, July-August). Balancing acts: Designing careers around the scholarship of teaching. *Change*, 21–29.

Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jencks, C., & Riesman, D. (1977). *The academic revolution*. Chicago: University of Chicago Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lynton, E. A., & Elman, S. E. (1987). *New priorities for the university: Meeting society's needs for applied knowledge and competent individuals*. San Francisco: Jossey-Bass.

Major, C. (1999). Connecting what we know and what we do through problem-based learning. *AAHE Bulletin*, *51*(7), 7–9.

O'Meara, K. A. (2002). Uncovering the values in faculty evaluation of service as scholarship. *Review of Higher Education*, *26*, 57–80.

Singleton, S. E., Burack, C. A., & Hirsch, D. J. (1997). Faculty service enclaves. *AAHE Bulletin*, *49*(8), 3–7.

Spanier, G. (2001). *The engaged university: Our partnership with society*. Speech to the International Conference on the University as Citizen, University of South Florida, Tampa. Accessed January 28, 2003 from http://www.psu.edu/ur/GSpanier/speeches/engaged.html.

Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., & Donohue, P. (2003). *Community-based research and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ward, K. (1996). Service-learning: Reflections on institutional commitment. *Michigan Journal of Community Service-learning, 3*, 55–65.

Ward, K. (2003). *Faculty service roles and the scholarship of engagement.* ASHE Higher Education Report, Vol. 29, No. 5. San Francisco: Jossey-Bass.

الفصل الثالث عشر

الفروق المؤسساتية في متابعة الصالح العام

بربارة أ. هولاند (Barbara A. Holland)

تعد التقارير الإعلامية والأدبيات الأكاديمية بشأن مقاومة التعليم العالي المشينة للتغيير، وصورة الانغماس الذاتي والانفصال الظاهر عن القضايا العامة الحرجة، كلها عناصر مثبطة. والمقولة السائدة هي الادعاء بأن الكنيسة والتعليم العالي وحدهما فقط بقيا كما هما مئات السنين في حين تغير كل شيء من حولهما. وبرغم أن بعض الكتاب ربما يتغاضون عن التنوع الكبير للأنماط المؤسساتية، أو ربما يهزون رؤوسهم غير مبالين بذلك، فإنهم غالباً ما يسارعون إلى تبني إطار منطقي يعرض التعليم العالي بوصفه صناعة موحدة يسيطر عليها عدد صغير من الأنماط المؤسساتية، كجامعات البحث ذات المنزلة الرفيعة وكليات الفنون الليبرالية، أساساً. مثل هذه التعميمات تفشل في الاعتراف بالخبرة الحقيقية لأكثر المؤسسات الأكاديمية، أو توثيقها سواء على الصعيد الفردي أو الصعيد الجماعي.

كثير من الجامعات والكليات في الولايات المتحدة وخارجها مثلاً، تجري استكشافاً لمفهومها لمهمة التعليم العالي المدنية. ولدى فحص خبراتها وتدقيقها، يمكن اقتراح طريقة لتعزيز فهمنا للفروق المؤسساتية المتعلقة بكيفية تقديم الانخراط وتفسيره. فهل ثبت أن الانخراط قوة لتنوع أعظم في الأنماط المؤسساتية؟ إن حركة الانخراط المتامية في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي تجعل مسألة فهم التمايزات بين الأنماط المؤسساتية أكثر أهمية، وتجعل دراسة سبب كون الانخراط يبدو متجذراً في بعض البيئات المؤسساتية أكثر جاهزية مما هو في سواها، وأكثر أهمية من ذي قبل.

ليست قيم العلم الملتزم بالانخراط وممارساته، والبيئات المتمركزة في تعلم الطلبة، والشراكات الجامعية المجتمعية، والأدوار المتنوعة، ومكافآت أعضاء الهيئة التدريسية، والممارسات الديمقراطية في الحوكمة المشتركة، أفكاراً مجردة، أو بدع عابرة، بل هي موجودة في التعليم العالي اليوم في جامعات وكليات متعددة الأنواع. على أي حال، فإن الذين يحققون معظم التقدم في تطوير هذه القدرات هي بصورة عامة الجامعات والكليات التي لا تتابع مهمة بحث مُوسعة. لذلك فإن هذا العمل أقل ظهوراً ووضوحاً لدى صانعي القرارات والصحفيين الذين ينزعون إلى متابعة مصائر الجامعات البحثية الأكثر ظهوراً للعيان التي ينظر إليها بوصفها نماذج للنجاح والهيبة.

سوف أشارك في هذا الفصل في الملاحظات المتعلقة بالفروق في الاستجابات المؤسساتية على فكرة الانخراط، وأصف كيف تعيق أنماط التعليم العالي الداخلية والخارجية المقولبة التعرف على أنماط الانخراط، ونقلها من المؤسسات (الأدنى) إلى الممارسة الأوسع عبر قطاع التعليم العالي إجمالاً. وسوف أناقش كذلك فكرة أن الحاجة لتوليد قبول أوسع وتطبيق أشمل للانخراط مرتبطة بالتحولات الجوهرية –والتي تتسارع بفضلها– التي تحدث في طبيعة إدارة البحث والمعرفة على صعيد عالمي. وأرى أن الانخراط نزعة عالمية في التعليم العالي

يمكنها تحدي تفوق نظام التعليم العالي الأمريكي إذا ما فشلنا في دمجه في ثقافتنا الأكاديمية دمجاً مقصوداً. وأخيراً سوف أؤكد بناء على ملاحظات مستقاة من الميدان ما كشفته التجربة حتى الآن من طبيعة العمل العلمي الملتزم بالانخراط، وأثره على المؤسسات الأكاديمية والثقافية.

ربما تساعد هذه الملاحظات التجريبية في توضيح سبب وجود عقبات واعتراضات على الاعتراف بالعلم الملتزم بالانخراط، وتشريعه بصورة ملحة برغم الاهتمام الواسع والدليل القاطع على منافع الانخراط بوصفه أداة لتعزيز أداة بعض الأنماط المؤسساتية وأثرها الأكاديمي.

أي دليل يدعم هذه المقالة؟

لقد درست أثناء العقد الأخير الأسئلة حول التحول التنظيمي في التعليم العالي، خصوصاً فيما يتعلق بتصور وجوب أن يكون لكل من الكليات والجامعات (مهمة مدنية). [بويت (Boyte) وهولاندر (Hollander)، 1999]. ودرست بصورة خاصة كيف تحدد المؤسسات خياراتها بشأن اهتمامها أو عدم اهتمامها في إستراتيجيات الانخراط المدني مثل: العلم الملتزم بالانخراط، أو برامج تعلم الخدمات والطرق التي يوضحون بموجبها مفهوم رسالة مؤسستهم المدنية، والتصرف على أساس ذلك الفهم. لماذا يبدو الانخراط ذا معنى أكبر لدى بعض المؤسسات أكثر من سواها؟ ما هي الظروف المؤسساتية أو التغييرات أو الإستراتيجيات المقترنة بالمقدرة على تطبيق الانخراط والحفاظ عليه؟ ما هي القوى التي يبدو أنها تغذي أو تقيد الاهتمام المؤسساتي في الانخراط أو في المقدرة على الانخراط؟ لقد قادتني دراسة حالات مبنية على هذه التساؤلات إلى اقتراح مصفوفة لشرح كيفية تأثير العوامل التنظيمية الجوهرية في مستوى الالتزام المؤسساتي بالانخراط (هولاند، 1997). فيما يلي العوامل التنظيمية التي تم تحديدها:

1. الرسالة.

2. ممارسات التوظيف والترفيع والتثبيت.

3. البنية التحتية التنظيمية والتمويل.

4. انخراط الطلبة والمنهاج.

5. انخراط أعضاء الهيئة التدريسية.

6. انخراط المجتمع.

7. الاتصالات الخارجية، وتأمين التمويل.

وأثناء قيامي - وغيري - بجمع المعطيات وتحسين هذا النموذج، تم توسيع بعض العوامل، وأضيفت عوامل أخرى [برينغل (Bringle) وهاتشر (Hatcher)، 2000] وهي:

1. القيادة.

2. السياسة.

3. تخصيص ميزانية (داخلية).

تمثل هذه المفهومات العشرة العناصر التنظيمية العامة التي تدعم مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية كلها، ولكنها عندما تؤكد وتفسر بصورة مختلفة، يمكن استخدامها لوصف المستويات المختلفة من الالتزام المؤسساتي بالانخراط وفهمها. تحدد مصفوفة هولاند أربع مستويات من الالتزام بالانخراط المدني القائم على الفروق المبيّنة في مستويات صلة الانخراط بالأنشطة الأكاديمية الجوهرية للمؤسسة، وهي: مستوى منخفض، ومستوى متوسط، ومستوى عال، ومستوى التكامل التام (هولاند 1997). وبعبارة أخرى يقدم فحص الخيارات المختلفة التي تتبناها المؤسسات مع هذه العوامل المؤسساتية الجوهرية طريقة لقياس حالة الانخراط الحالية، ولفهم الفروقات في ردود الأفعال الفردية والمؤسساتية على فكرة الانخراط بوصفه عملاً علمياً. إنه عمل مستمر لأن حقل هذا العلم متطور

باستمرار. وتتضمن العديد من تأكيداتي في هذا المقال أسئلة وقضايا مثمرة لمزيد من البحوث اللازمة جداً في مجال المؤسسات الأكاديمية، وأدوار التعليم العالي المجتمعية، والطبيعة المتغيرة لعمل أعضاء الهيئة التدريسية.

إن الإطار النظري الذي يعزز هذا البحث المستمر، مأخوذ -جزئياً- من عمل آرثر ليفن (Arthur Levine) بشأن مصير الإبداعات في التعليم العالي. يقدم كتاب (لماذا يفشل الإبداع: مأسسة الابتكار في التعليم العالي وإلغاؤه)، (ليفين 1980) طريقة لتحليل المعطيات عبر حالات عديدة، ويبين أنماطاً من السلوك المؤسساتي الذي يمكن أن يفسر وجود الفروق في ردود الفعل المؤسساتية على الأفكار الإبداعية.

ووفقاً لليفين (Levine)، 1980، يمكن إدخال التغيير على مستويات مختلفة من المدى والمعايير.

1. تُصمم -في مناسبات نادرة- مؤسسات جديدة بأكملها، وفي ذهنها برنامج تغيير واضح. وكان هذا هو حال بعض الجامعات الجديدة في نظام جامعات ولاية كاليفورنيا مثلاً، أو الكليات الجديدة مثل كلية أولين للهندسة (Olin).

2. وغالباً ما تدخل جيوب إبداعية ضمن مؤسسات قائمة. وتشمل الأمثلة على ذلك وحدات تجريبية، أو تغيرات في المقرر الواحد أو حتى في القسم كله. مثل هذه التغييرات سهلة وغير مكلفة التطبيق، ولكن يمكن أن تصبح معزولة عن السياق الرئيس. من المحتمل أن تغدو هذه الجيوب مشروعات عرض، أو ملاذات معزولة لأعضاء الهيئة التدريسية أو الطلبة المستائين، أو يمكن عزل طاقة إبداعية حيوية بفضل حجبها عن بنية المؤسسة.

3. يتطلب نوع ثالث من التغيير، تغييراً شمولياً ضمن المؤسسات القائمة. إن تغييراً على هذا الصعيد «يتضمن تبني إبداع مؤسساتي كبير يتميّز بهدف

موحد ومتماسك» (ليفين، 1980، ص5). هذا النوع أكثر الأنواع كفاءة وأصعبها تبنياً. «فهو خطر لأنه يتضمن مؤسسات قائمة ذات مصادر ذاتية، وعادات متأصلة فيها، وهيئة عاملين، وهيئة تفتقر إلى الإجماع حول هدف المؤسسة». (ص5).

4. يتضمن نوع آخر من التغيير تغييرات تدريجية ضمن المؤسسات القائمة، وتمثل هذه المحاولات المتشظية أكثر أشكال التغيير شيوعاً. والتغيير على هذا الصعيد سهل التبني، لأنه لا يزعج الوحدات الأخرى ضمن المؤسسة، بل إن جزر التغيير هذه لا يحتمل أن يكون لها تأثير مهم. نادراً ما يشكل مبادرو هذه الجهود المعزولة أو (أصحابها) دوائر بشرية مهمة وكافية، لأن تضطلع بالمفاوضات السياسية المعقدة التي ينبغي أن ترافق التبني المؤسساتي الأوسع لخطة متماسكة، أو رؤية واضحة.

5. يتألف الشكل الأخير للتغيير من أنشطة جانبية تقوم بها وحدات على هوامش المؤسسات القائمة). تدير بعض المؤسسات القوة الدافعة للمطالبات بالانخراط المتأصل في المؤسسة، أو في المجتمع الأوسع عن طريق توجيه هذه الطاقة إلى وحدة تعليم مستمر، أو إشراكها في وحدة تعاونية، أو توجيهها إلى مركز انخراط مجتمعي. يمكن أن تقوم هذه الوحدات الجانبية بدور مختبرات للإبداع، بيد أن حركة مثل هذه الإبداعات من أطراف المؤسسة إلى لبها يمكن أن تكون صعبة جداً، خصوصاً إذا كانت (حاملة للخدمات المقررة) للمؤسسة أو إذا عدت (مشروعات محبّبة) لأعضاء معينين من الهيئة التدريسية أو الإداريين.

لقد تبين لي -وفي ذهني هذا الإطار- نموذج ظهر عبر الحالات المؤسساتية في عملي البحثي. ولدى دراسة صلة الانخراط المدني بأولوياته وقيمه الأكاديمية، كانت المؤسسات التي عرفت بإنجازاتها أو بحثها التقليدي أو بمهمتها الفنية

الليبرالية والآمنة في مفهومها وأولوياتها، أكثر احتمالاً لسلوك سبيل التغييرات التدريجية أو الأنشطة الجانبية. وبالمقابل، هناك مؤسسات أخرى، أكثر احتمالاً لاستخدام الجيوب الإبداعية، أو الإستراتيجيات التكاملية الشمولية للقيام بمهمتها المدنية. ونرى هنا البذور الأولى للأساس المنطقي للمنظورات المؤسساتية المتمايزة المتعلقة بالانخراط. وما أن تجري المؤسسات بعض التقويم لصلة الانخراط المحتملة، يبرز السؤال الآتي: كيف تم إنجاز تطبيق ذلك القرار، وتحديده، وتحقيقه في المؤسسة؟.

وبعد أن شرح ليفين معايير خمسة مختلفة لتطبيق الإبداعات، حدد أربعة مصائر محتملة للإبداعات في المؤسسات الأكاديمية: الانتشار، والانحصار، وإعادة التدريب على السلوك الاجتماعي، والإلغاء. الانتشار يعني نشر الإبداع على نطاق واسع عبر المؤسسة التي إمّا أن تجعله منتشراً جداً بحيث يحدث أثراً، أو بتفاؤل أكثر تجعله قابلاً للانتشار والتبني في العمليات الجارية. أما الانحصار فيستخدم هنا كعمل إستراتيجي أكثر مما هو وحدة مؤسساتية، يسعى لاحتواء أفكار إبداعية في مشروع وهمي بعيد عن بقية المؤسسة. في حين أن إعادة التدريب على السلوك الاجتماعي (ولنتذكر أنه كان يكتب ذلك أثناء الحرب الباردة) كانت تعني إعادة تشذيب الإبداع، وإعادة تشكيله بصيغ وأشكال مألوفة أكثر لدى بنية المؤسسة الحالية وقيمها. والإلغاء يعني تماماً الإنهاء.

وتجدر الاشارة إلى أن أي إبداع سيسير حسب نموذج ليفين مهما كانت طريقة إبداعه، وذلك في واحد من هذه المسارات الأربعة اعتماداً على الحساب الفردي والجماعي لربحية الابتكار وقدرته على المنافسة. وبعبارة أخرى، يقوم أعضاء المؤسسة الابتكار بدلالة إمكانيته على إحداث أثر إيجابي في أنفسهم أو في المؤسسة، ومواءمتها مع رؤاهم لرسالةالبيئة المؤسساتية وأهدافها وثقافتها. ويمكن استخدام الخيارات الأربعة لعزل مبادرة إبداعية ونقلها، أو يمكن استخدام الإستراتيجيات بحيث تتيح للابتكار أن يستمر وينجح -على الأقل إلى حد ما-

في ذلك الانتشار، أما الانحصار وإعادة التدريب على السلوك الاجتماعي يمكن أن يساعد على انتشار الإبداع أو احتوائه أو تغييره بطرق تجعله أقل تهديداً، على الأقل، إلى أن تصبح إمكانية التناغم والربح أكثر جلاء.

تقدم نظرية ليفين طريقة تساعد على فهم سبب رؤية معظم الأكاديميين الانخراط بوصفه ابتكاراً يتطلب تغييراً مؤسساتياً مهماً؛ بأنه قد وصل إلى النهاية بطرق مختلفة عبر أنماط مؤسساتية متنوعة. وبعبارة أخرى يمكن رؤية القرارات والأعمال العائدة إلى مستويات الالتزام المؤسساتي كما تم قياسها بمصفوفة هولاند للعوامل التنظيمية على أنها تعبيرات عن حساب المؤسسة لربحية الانخراط وتناسبه. لقد كشف هذا المنظور أن بعض العوامل التنظيمية كانت ذات أثر أكبر -من خلال أنماط مؤسساتية مختلفة- على الانخراط، أكثر من غيرها.

ويبدو أن وضوح الرسالة خاصة، يلعب دوراً مركزياً في تشكيل تقويم المؤسسة لربحية الانخراط تنافسيته. يظل الانخراط أكثر شيء مربك للمؤسسات الواثقة بنفسها فيما يتعلق برسالتها الحالية وأولوياتها ووضعها، وخصوصاً تلك المؤسسات المُعتبرة جداً في أنظمة التصنيف والترتيب. يبدو أن الانخراط حتى الآن مازال يردد مبدئياً صدى المؤسسات التي تشعر بحاجة جوهرية لتوضيح رسالتها، أو مخاطبة الرؤى المؤسساتية المنافسة، أو إعادة التركيز على جذورها التاريخية الأصيلة وأهدافها [جيلمون (Gelmon)، هولاند، وشينامون (Shinna-mon)، 1998، الجمعية الوطنية للكليات والجامعات الرسمية ولاندغرانت 1999، والجمعية الوطنية للكليات والجامعات الرسمية، 2002]. ربما يكون مفهوم الانخراط قد أدخل إلى مستودع من الفوضى وعدم الرضا لدى معظم مؤسسات أمريكا الشاملة والإقليمية والعامة (الرسمية) والخاصة التي بسبب افتقارها إلى الموارد لتصبح جامعات بحث (واقعية) وجدت نفسها تبحث عن هوية واضحة، ومسارات جلية المعالم لتحقيق اعتراف بالتفوق والانحياز النسبيين.

إن المؤسسات التي تبدي أعظم اهتمام بتوضيح الرسالة المدنية وتطبيقها، وبالعلم الملتزم بالانخراط، بوصفها ابتكارات منسجمة ومريحة تظهر الخصائص المهيمنة الآتية:

1. ممارسة لبرامج أكاديمية وبحثية شاملة نسبياً، ولكنها غير مركزة.
2. جامعات أحدث تخدم مناطق معينة وسكان معينين.
3. أعداد كبيرة من الطلبة المحليين من المنطقة، ومن المحتمل أن يظلوا فيها.
4. تموضع في المحاور الاقتصادية.
5. تأكيد على التعليم والتعلم أكثر من التركيز على البحث، ولكن ربما يظهر أيضاً شيء من الفوضى حول رسالة المؤسسات وأولوياتها.
6. التموضع في مجتمعات ذات تحديات وفرص إقليمية مهمة.

لا تبدي الجامعات البحثية وجامعات منح الأرض كثيراً من هذه الخصائص إلى حد كبير، سوى في بعض جامعاتها الفرعية التي أنشئت لخدمة مواقع معينة (وتعد الجامعات الجديدة التابعة لجامعة ولاية واشنطن، وجامعة واشنطن أمثلة جيدة على الجامعات الفرعية الجديدة التي لها اهتمام في مهمة مدنية محددة وفي العلم الملتزم بالانخراط، والتزام بتطبيق هذه المهمة وهذا العلم أكثر من المؤسسات الأم).

تعد جامعات البحث النخبوية (مثل اتحاد أعضاء الجامعات الأمريكية) مؤسسات ناجحة بمعايير عديدة رسمية وغير رسمية، ويتوجب على المرء لذلك، طرح السؤال الآتي: ما الذي يحفز هذه الجامعات على التحول عن نماذجها المحترمة الحالية؟ فسجل إنجازاتها حول رسالة واضحة تاريخياً يجعل من الصعب الاستغراب من أن الجامعات الكبرى قد أبدت كثيراً من الحذر في توضيح رسالة مدنية معينة أو تطبيقها، أو التفكير في إجراء إصلاحات في طبيعة عمل أعضاء الهيئة التدريسية وأولياتهم. إن رسالة هذه الجامعات

وإستراتيجياتها التاريخية جلبت لهم النجاح المالي والهيبة. فأي ربحية أو تنافسية يمكن أن تتأتى من تبني صيغة إبداعية لعلم من العلوم؟ إنّ إدخالها للانخراط يماثل على الأغلب إجابات ليفين المتعلقة بالانحصار وبإعادة التدريب على السلوك الاجتماعي، ربما لأن قادة جامعات البحث وأعضاء الهيئة التدريسية فيها يرون أن الانخراط مجرد نشاط جانبي تدريجي. ليس غريباً أن تنزع هذه المؤسسات إلى وضع برنامج انخراط واضح يضاهي قواها وتقاليدها الماضية، كما هو مبين بالإستراتيجيات العامة الآتية:

1. إيجاد مراكز أو معاهد لدراسة قضايا وحاجات مجتمعية، مع منح كبيرة معروفة ومعينة.
2. إصلاح دور التوسع التعاوني أو أنشطته.
3. الانخراط في بحث يجري حول المجتمع.
4. إعداد أعضاء هيئة تدريسية للمستقبل يتمتعون بمهارات في البحث القائم على المجتمع.
5. الانخراط في بحث يجري حول التعليم العالي والانخراط المدني، داعماً علم انخراط متميزاً واحداً أو أكثر.
6. إيجاد مجتمعات تعلم متميزة لبعض الطلبة تبرز معالم التعليم المدني والخدمة، أو تعلم الخدمات.

يوحي تطبيق مصفوفة هولاند على هذه المؤسسات بأن للانخراط وسيلة إعلامية شديدة الصلة بمنح الأرضي (لاند - غرانت)، أقدر على توضيح المستوى الأخير من الالتزام عبر بنيتها التحتية الوطيدة للخدمات الخارجية. واستناداً إلى إطار ليفين النظري؛ يستطيع المرء القول إن هذا هو الحال كما ينبغي أن يكون، كل مؤسسة تتبنى تصورات الانخراط والعلم الملتزم بالانخراط حسب صلة تلك المفاهيم لرسالتها المؤسساتية الخاصة وقدرتها. ومع ذلك فإن تقليد التعليم

العالي التاريخي مازال يضغط من أجل وجهة نظر ضيقة في القيم والأولويات الأكاديمية، وليس من أجل التفوق والتميّز.

إن الهم الذي أثيره هنا ليس هو أن الجامعات البحثية لا تؤمن بالانخراط. فهي في جزء كبير من أعمالها، تبدو كأنها تفعل ذلك بأساليب تعكس لرسالتها، ودورها وقواها [الجمعية الوطنية للجامعات الرسمية وكليات منح الأرض (NASLGCU)، 1999]. والمشكلة هي أنه طالما ظل ينظر إلى مؤسسة البحث على أنها نموذج مثالي تظل الفرصة قليلة أمام توليد شرعية أكاديمية وهيبة للأنماط الأخرى من المؤسسات التي تجد الانخراط أكثر ملاءمة لها، وأكثر ربحية لرسالاتها وقواها الخاصة والمختلفة جداً. وهكذا فإن المؤسسات التي تفضل إنجاز رسالاتها الإقليمية عن طريق العلم الملتزم بالانخراط، ربما تظل ترى أن مثل هذه الإستراتيجية خطرة أكثر من كونها طموحاً تقليدياً (أو عبثياً) لتوسيع عمل بحثي تقليدي. إن النقطة الجوهرية في مناقشتي هنا هي أن التعليم العالي يبدو متغيراً ومتنوعاً بطرق تستجيب بصورة أفضل إلى التوقعات الاجتماعية، وتطلعاتها إلى أداء أفضل، ومسؤولية أعلى، وأثر أكبر، بيد أن القيم الثقافية والتوجيهات التقليدية تخلق -حتى الآن على الأقل- عقبات عدة مثل أمام المهمات الجديدة أو الأنماط الجديدة للعلم. إن إعادة توليد دعم شعبي لمؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية -الخاصة والعامة- ربما يعتمد كثيراً على خلق احترام لمنظومة متنوعة من الأنماط المؤسساتية المستجيبة عموماً للحاجات والتوقعات المجتمعية.

إن الأوصاف النمطية المقولبة للتعليم العالي بوصفه قطاعاً هي أن البحث ضمن هذا القطاع يُعدُّ الأولوية النهائية، ويأتي التعليم في مرحلة لاحقة من تفكيره في أحسن الأحوال، وأن التطبيقات الخارجية للمعرفة يفترض أنها مهمة، ولكنها تتم بطرق غير مباشرة [إيويل (Ewell) 1985، غلاسيك (Glassick)، وهيوبر (Huber)، ومايروف (Maeroff)، 1997]. وتجدر الاشارة إلى أن التعليم العالي ثقافة تنافسية، ولم يعترف بعد بالوسائل البديلة لتحقيق التفوق واكتساب

الهيبة التي تتضمن القيام بأمور مختلفة، مثل الانخراط. ومازالت العوامل الأولية للحكم على التفوق في التعليم العالي هي: تمويل البحوث الأساسية في حقل معين، وعدد برامج درجة الدكتوراه، وبرامج الماجستير، والانتقائية في القبول (نوعية الطالب)، ومستوى المنح المالية، وعدد من الابتكارات والامتيازات. تشجع هذه المعايير الوضع القائم، ولا تعترف بالمؤسسات الأكثر تنوعاً التي تخدم الحاجات والتوقعات المجتمعية بفضل نماذج مختلفة من العمل العلمي. ومنذ العام 1985، قال العلماء رُوّاد التعليم العالي أمثال بيتر إيويل إن التنوع المؤسساتي كان إستراتيجية مرغوبة لبناء نظام لما بعد المرحلة الثانوية قادر على تلبية حاجات المجتمع التعليمية المتنوعة، كما فهم إيويل أن ذلك يعني أنه لا بد من أن تقاس حاجات الفاعلية المؤسساتية بطرق مختلفة. في حين أن الضغوط من أجل تحمل المسؤولية، والعوامل الأخرى كتغيير البنية السكانية للتركيبة الطلابية وتوضيح الرسالات المدنية قد أسفرت عن حركة نحو التنوع المؤسساتي، فإنه لم يتحقق سوى قليل من التقدم في تحديد المؤشرات الجديدة التي تعترف بالأداء المقارن وبالانحياز في أنماط غير الثقافة التي يهيمن عليها البحث، وتطبيق تلك المؤشرات (غلاسيك وغيره، 1997).

لكن قوة تغيير إضافية، ربما توحي باهتمام أكبر بإصلاح مؤشرات النجاح المؤسساتي وتنويعها. وتظهر مفهومات جديدة للبحث والعلم أثناء اكتسابنا فهماً أعمق لمؤثرات التقنية وعصر المعلومات على توليد المعرفة ونشرها [ويتسون (Wit-son، 2003]. ويبدو أن نماذج البحث ومفهومات العمل العلمي تتطور على صعيد عالمي، وربما يخلق هذا التحول في معظم الدور الجوهري للتعليم العالي -الذي هو توليد المعرفة- ضغوطاً تنافسية من أجل الابتكارات والإبداعات في الثقافة الأكاديمية، والاعترافات بالرسالات المؤسساتية المتنوعة.

يتطلب فهمنا لهذا الاحتمال أن نلقي نظرة على المناقشات العالمية بشأن تطور البحث والعلم، وعلى وجهات نظر الأمم الأخرى في فكرة الانخراط. «هناك أمر

واحد واضح: هو أن الأمريكيين في عصر العولمة هذا بحاجة أكثر من أي وقت مضى لمعرفة المزيد عن التنوع أكثر من التماثل، والمزيد عن القوة الطاردة أكثر من المركزية، والمزيد عن مُثل الشعوب العليا وتطلعاتها وآمالها وهمومها، من أجل أن نفهم بقية العالم». [غروبارد (Graubard)، 2004]. علينا أن نراعي ما تتضمنه التغيرات الأكاديمية -إن وجدت- التي تحدث وراء حدودنا، ونفكر فيها ملياً إلى الحد الذي نؤمن عنده بأن نظام التعليم العالي الأمريكي هو أفضل نظام في العالم، وأنه بذلك يضمن منافع وميزات اقتصادية وسياسية لأمريكا. وربما تجد الجامعات البحثية من الممتع جداً أن تدرس الاعتراف بأشكال العلم المتنوعة والثقافات الأكاديمية المختلفة وأخذها بعين الاعتبار، إن بدا ذلك معيناً لنا على الاحتفاظ بموقعنا المهيب بوصفنا قادة العالم في البحث. ويقدم البند الآتي نظرة موجزة حول الآراء العالمية بشأن العلم والانخراط، والتضمينات المحتملة للتعليم العالي الأمريكي.

المنظورات العالمية للبحث والعلم الملتزم بالانخراط والتفوق الأكاديمي

تتركز الحوارات بشأن علم الانخراط في هذا البلد حول صرامته الفكرية وشرعيته بدلالة تكاليف الفرص المقترنة بالقيام بعمل علمي ربما يرفد -أو لا يرفد- الهيبة الشخصية والمؤسساتية. فما هي قيمته إن لم يجر قياسه بمؤشرات التفوق التقليدية في البحث؟ هل نحن نضيع الوقت في تفاصيل التعاريف العلمية، في حين يحرق بقية العالم تقاليد التفوق الأكاديمي القديمة، ويبني رؤى جديدة من الاكتشاف والانتشار؟

يكشف بحث حديث في التعليم العالي والتغييرات في طبيعة البحث والعلم وقيمهما، أجراه علماء عالميون، منظوراً مختلفاً عن منظور الأكاديميات الأمريكية. إن الباحثين الأوروبيين في التعليم العالي المتأثرين بالتقدم العلمي والبيئة الجديدة للوحدة الأوروبية، يلفتون الانتباه إلى ما يدل على وجود تحولات جوهرية في مفهومات المهمات المؤسساتية، وعمل أعضاء الهيئة التدريسية، وطبيعة العلم،

ومنهج البحث. فهم يرون أن الدور التاريخي للتعليم العالي بوصفه مولداً للمعرفة وناشراً لها في المجتمع عن طريق بحوث يتم القيام بها في الجامعة، وعن طريق التعليم والخدمة، يخلي السبيل إلى دور آخذ في الظهور حيث يرفد التعليم العالي مجتمع التعلم المعقد بفضل منهجيات تعاونية للاكتشاف والتعلم والانخراط (واتسون، 2003). لقد وضّح السير ديفيد واتسون، نائب مستشار جامعة برايتون (Brighton) شيئاً من تفسير نموذج بوير الأوروبي الوارد في (إعادة دراسة العلم) (1990). فيقترح نموذج علم يتواءم مع الوقائع الجديدة بشأن كيفية جمع المعلومات وتوزيعها، ومن يؤطر قضايا البحث النقدي، ويملك الخبرة الثمينة، ومن الذي يهتم بالنتائج ويطبق المكتشفات. تتطلب النماذج والمصادر الجديدة لإنتاج المعرفة وتوزيعها تبني المجتمعات الأكاديمية لأنماط جديدة من البحث والاتصالات. وفي حين أن مصطلح (انخراط) لا يستخدم بصورة شاملة خارج الولايات المتحدة، فإن واتسون يناقش أشكالاً تكاملية من التعليم والاكتشاف والتفاعل بين العلم، وحل المشكلات العامة بوصف ذلك جزءاً لا يتجزأ من نموذج بحثه الجديد.

يعتمد واتسون -جزئياً- على عمل ميشيل جيبونز (Michael Gibbons)، عضو المكتب التنفيذي لجمعية جامعات الكومونويلث الذي بدأ يرى هذه التغيرات في مبادئ البحث منذ العام 1994، عندما وضح وزملاؤه تحول ممارسات البحث التي بدأت تظهر على أنها تحديات معرفية مبنية على رؤية أعضاء الهيئة التدريسية، بوصفهم معلمين وباحثين للعالم. كشف تحليلهم لأساليب إنتاج المعرفة عن تحول حتمي عن نموذج البحث التقليدي العلمي، الصرف، والمتجانس، الذي يديره خبراء، ويمنحه الدعم قوة الاستمرار، والمتصف بالبنية الهرمية، والمراجعة الدقيقة، والمعتمد حصراً على الجامعة، غالباً، إلى نموذج بحثي جديد أكثر احتمالاً للتطبيق، ومتركّز في المشكلة، ومتجاوز للعلوم، ومتغاير، ومولّد هجين، ويمنحه الطلب القوة على الاستمرار، وهو إبداعي مغمور في شبكة عمل (جيبونز وغيره، 1994). بموجب هذا النموذج تأخذ القيم التاريخية القائمة على التقاليد

العلمية، وملكية الجامعة، والنظام الهرمي المرتكز على الموضوع، والحدود بين المؤسسات البحثية بالذوبان كما يذوب جليد القطبين. توحي رؤية جيبونز وواتسون بأن التفوق الأكاديمي وخصائص الرسالة المؤسساتية سوف تحتاج إلى أن تقاس بطريقة مختلفة في بيئة ديناميكية من العمل التعاوني عبر القطاعات المجتمعية والمؤسسات والأمم.

تعد هذه التغييرات في طريقة تصميم البحوث، وإدارتها ونشرها عالمية في تضميناتها، وعلى الرغم من أنه مازال هناك في الولايات المتحدة من يتابع مناقشة الحكمة من إعادة بوير لابتكار ميادين منفصلة من البحث والتعليم والخدمة في رؤية متكاملة متفاعلة للعمل العلمي وملاءمة ذلك الابتكار، فإن التغيّر قد انطلق هنا وفي أمكنة أخرى. وأخذت تنتشر مفاهيم الانخراط المجتمعي، وتعلّم الخدمات، والعلم الملتزم بالانخراط -بوجه خاص- في أنحاء العالم رغم اختلاف المصطلح عند الأمم المختلفة. إن تدقيق الأشكال الجديدة للعلم التي تربط المؤسسات الأكاديمية، بحل المشكلات العامة بفضل إجراء بحوث تعاونية قائمة على المجتمع، وبفضل التعليم، لا يعد حتى الآن ظاهرة أمريكية فريدة.

فعلى سبيل المثال، يتسع تعلّم الخدمات الآن في جنوب إفريقيا، والهند، وجنوب شرقي آسيا، وأستراليا، والفيليبين، وأوروبا. وعقد مؤتمر دولي حول تعلم الخدمات في تايلاند، كما عقد لقاء حول تعلم الخدمات في المدارس ضم أوربا كلها في فرنسا، عقد كلا المؤتمرين في مطلع العام 2004. ونظمت جامعة كوينزلاند (Queensland) في أستراليا مؤتمر قمة عالمي حول الانخراط والشراكات الجامعية المجتمعية في العامين 2001 - 2003. ويقوم الاتحاد العالمي للتعليم العالي (ICHE)، ومؤسسة المسؤولية المدنية والديمقراطية (التي مقرها في جامعة بنسلفانيا) بإجراء دراسات مقارنة للجامعات في خمس عشرة بلداً أخرى مع خمس عشرة كلية وجامعة، مركزة على قضايا تتعلق بمقدرة التعليم العالي

على نمذجة الممارسات الديمقراطية وتعزيزها ضمن المؤسسات الجامعية، وفي المجتمعات على حد سواء (التقرير العام: مواقع أوروبية تدرس الجامعات بوصفها مواقع للمواطنة والمسؤولية المدنية، 2002).

كتبت لجنة تابعة لجمعية جامعات الكومونويلث في العام 2001 تقول: «يعد الانخراط الآن قيمة جوهرية للجامعة... ويتضمن هذا التفاعل النشيط والعقلاني والحواري مع العالم غير الجامعي في مجالات أربعة على الأقل، هي: وضع أهداف الجامعات، وغاياتها وأولوياتها، وربط التعليم والتعلم بالعالم الأوسع، والحوار المتبادل بين الباحثين والممارسين، والاضطلاع بمسؤوليات أوسع بوصفهم جيران (مؤسساتين)، إضافة إلى كونهم مواطنين». (ACU، 2001).

هناك في البلدان الأخرى نسخ تقليدية للتجربة الأمريكية في تطبيق الانخراط في جعل أكثر الجامعات البحثية النخبوية حذرة أكثر من الأنماط المؤسساتية الأخرى فيما يتعلق بدمج العلم الملتزم بالانخراط في ثقافتها وبرامجها. ومع ذلك يعد هذا أقل ميلاً للتزاوج مع جامعة البحث، بوصفها النموذج الوحيد للهيبة الأكاديمية، وأكثر ميلاً للتأكيد على أن تركز كل جامعة مباشرة وبصورة كاملة على إنجاز مهمتها الخاصة ودورها [ريد (Reid) وهوكنز (Hawkins)، 2003، براون، ومويرهيد (Muirhead)، 2003]. ويكون لذلك معنى عندما ننعم النظر في نموذج ليفين. إذ تتمتع جامعات البحث الناجحة جداً بقوى عظيمة وبتأثير كبير على المجتمع عن طريق البحث، بصورة مباشرة وغير مباشرة. يبدو العلم الملتزم بالانخراط بوصفه أداة لتعزيز أثر الأنماط الأخرى من المؤسسات ودورها المعرفي، موحياً بأن الانخراط قوة لتنويع الأنماط المؤسساتية مع إسهام كل نمط إسهاماً فريداً في عملية الربط بين التعليم العالي والمجتمع.

ففي أستراليا، على سبيل المثال، نظمت الجامعات البحثية النخبوية نفسها في ائتلاف اسمه (دائرة الثمانية). أما بقية الجامعات (وهي نحو واحدة وثلاثين جامعة ويعتمد ذلك الرقم على كيفية التعداد) فتقوم بمهمات مماثلة عموماً

لجامعات الماجستير الشاملة في الولايات المتحدة. إذ ينصب تركيزها على الحصول على قوة عمل وإعدادها، والتوصل إلى مستويات بحث مركزة معتدلة، ترفد التنمية المجتمعية والتحسين الاجتماعي. تسمي بعض هذه المؤسسات نفسها (جامعات الجيل الجديد) (ريد، وهوكنز، 2003). لقد تجاوب مفهوم العلم الملتزم بالانخراط، كما هو الحال في الولايات المتحدة، تجاوباً قوياً مع هذه الجامعات الشاملة في أستراليا. فمنذ أن عقد القادة الأكاديميون الأستراليون اجتماعهم الأول بوصفهم مجموعة لدراسة مفهومات الانخراط، شكلوا مجموعة وطنية فرعية، وتحالفت الجامعات الأسترالية الملتزمة بالانخراط المجتمعي (AUCEA). يعقد هذا التحالف منتديات سنوية حول العلم الملتزم بالانخراط مع أوراق محكمة بشكل سري، ويشجع التعلم المتقن بين أعضاء الهيئة التدريسية عن طريق التبادل المؤسساتي، ويخطط لإصدار مجلة محكمة حول الانخراط (AUCEA، 2004).

ويعد الانخراط، في جنوب إفريقيا، جزءاً من مهمة كل جامعة لأنهم يتوقعون انخراط التعليم العالي بصورة أعمق في عملية بناء الأمة عن طريق إعداد مواطني المستقبل لمجتمع ديمقراطي وبحث ملتزم بالانخراط يرفد التنمية الاقتصادية والمجتمعية. وفي حين يبدي بعضهم قلقه من مهننة التعليم (تحويله إلى مهنة) [أدريا كيزار، التواصل الشخصي، 2002]، فإن آخرين يقولون إنه في أمة ناشئة يساورها أمل في بناء مجتمع ديمقراطي، يكون للتعليم العالي دور مشروع في بيان الممارسة الديمقراطية ونمذجتها، عن طريق أساليبه التعليمية والبحثية. وفي ورقة حول السياسة الوطنية صدرت عن مجلس التعليم العالي في جنوب إفريقيا (EHE) ورد أن «إمكان كون الخدمة المجتمعية إستراتيجية ربط في عملية تحول التعليم العالي: تعني جزئياً تشجيع الروح المجتمعية للأمة وتعزيزها». (مجلس التعليم العالي، 2002). إن التركيز في بيئتهم، مُنصبٌّ على استخدام خبرات التعلم الملتزم بالانخراط، وعلى الشراكات المجتمعية الجامعية،

لتنمية التزام الطلبة بالخدمة وبناء قدرة المجتمع بفضل الجمع بين النظرية والتطبيق. فهم يعرّفون التعلم القائم على المجتمع، مثلاً، بأنه «عملية ديناميكية تربط المشكلات المجتمعية الواقعية بتعلم الطلبة والبحث والتنمية». [نوتال (Nut-tall) ولازاروس (Lazarus)، 2000].

تبين هذه الأمثلة القليلة، الاهتمام العالمي المتنامي بإيجاد نماذج متنوعة من المؤسسات الأكاديمية ونماذج العلم لمجاراة ظروف مجتمع واقتصاد وحاجاتهما، تحركهما المعلومات العالمية. فإذا ما أرادت أمريكا أن تحافظ على شهرتها العالية في تفوقها في التعليم العالي، فلا بد أن يسعى قطاع التعليم العالي لدينا لاتخاذ قرارات أكثر وضوحاً وتحديداً بشأن هذه التحولات في العمل العلمي، بما في ذلك دور العلم الملتزم بالانخراط وشرعيته. وتبدو بقية العالم، التي مازالت تعمل في الجوانب التطبيقية، أنها ازدادت انخراطاً في التفسيرات الجديدة للعلم وأشكاله المتنوعة كالاكتشاف والتعلم والانخراط. وربما تكون أهمية التعليم العالي الأمريكي قد أخذت بالظهور. يوضح تقرير جديد صدر عن مؤسسة كارنيجي وجهة النظر الأمريكية في الطبيعة المتغيرة لتوليد المعرفة ونشرها، ويدعو إلى إحداث تغييرات في العلم. يقول فارتان غريغوريان [(Vartan Gregorian) غروبارد (Graubard)، 2000] إن المعرفة تزداد تشظياً وذلك نظراً للزيادة الواسعة في كمية المعلومات وطرق الوصول إليها. ورداً على ذلك يقول: هناك حاجة ماسة لأن «يوحد العلم تشعبات المعرفة المتضاعفة باستمرار لا ينقطع، وإعادة ربطها لإضفاء معنى على المعلومات، وصياغة حكمة على سندان الزمن المتغير». (ص6).

الخطوة المقبلة في رفع مستوى فهم أمتنا لدور التحولات العالمية في إدارة المعلومات، وتوليد المعرفة والثقافة الأكاديمية، وفحوى ذلك كله؛ هي دراسة ما تم تعلمه من علم الانخراط من التجارب المؤسساتية حتى حينه، ومن ثم نفهم كيف يمكن أن تكون القيم التقليدية الموجودة في ثقافتنا الأكاديمية الحالية معيقة للتعلم المؤسساتي وللتكيف مع هذه الابتكارات الجديدة في العلم.

ما الذي كشفته الخبرة بشأن علم الانخراط

يُؤمن عدد من الكليات والجامعات الشاملة الآن بعلم الانخراط بوصفه نمطاً من التعليم والبحث المتكاملين، اللذين يوائمان العمل العلمي مع مهمة المؤسسة والمتجذر ضمن شبكة من العلاقات المجتمعية الجامعة المركزة على التعلم والاكتشاف المتبادلين (رامالي، 1997). مازال علم الانخراط في جامعات البحث النخبوية وجامعات منح الأرض يُعد خدمة أو عملاً خارجياً، وحتى عندما يكون للعمل قيمة فكرية ومنفعة عامة، يظل الاعتراف به كعمل علمي أقل احتمالاً، ويظل كذلك أقل احتمالاً للانخراط في عمليات تبادل المعرفة المشتركة (NASLGCU، 1999). لقد أضفت هذه الفجوة في الخبرة والقبول غموضاً على دروس مهمة ذات صلة بالانخراط، وبمهمة التعليم العالي المدنية، لأن أكثر الحالات تقدماً هي مؤسسات لا تعد نماذج جديرة بالمحاكاة والمنافسة.

هناك مجموعة متنوعة من المؤسسات التعليمية، مثل: جامعة ولاية بورتلاند، وجامعة ساحل خليج فلوريدا، وجامعة ولاية كاليفورنيا، وخليج مونتيري، ترينتي كلوليدج [(Monterey Bay,Trinity College) كونيكتيكت (Connecticut)]، أو كلية كولومبيا شيكاغو، تتمتع بخبرة أكثر من عشر سنين في تطبيق رؤيتها للخدمة المدنية وعلم الانخراط. وانطلاقاً من خبرات هذه المؤسسات وغيرها العاملة بنشاط على تفسير آثار الانخراط على عمل أعضاء الهيئة التدريسية والثقافة الأكاديمية، نستطيع البدء في استخلاص بعض الدروس بشأن نقاط جوهرية من الفوضى الملّحة ذات الصلة بالانخراط كعمل علمي [رامالي، 1997، هولاند، 2001، جيلمون (Gelmon) وغيره، 1998].

أولاً: ليس علم الانخراط مجرد تفسير للخدمة؛ بل هو انعكاس لاهتمام المؤسسة العالي في مواءمة قواها الأكاديمية وموجوداتها في الظروف المجتمعية والخبرة المجتمعية. إذ يقوم أعضاء الهيئة التدريسية الملتزمون بالانخراط في صياغة بحثهم وتعليمهم، بوصفهما انعكاساً لرسالة المؤسسة والتزامها بربط العمل العلمي بالقضايا

العامة [جيلمون وغيره، 1998، غلاسيك وغيره، 1997، هولاند، 1999].

يعد مصطلحا (الجودة) و(الصرامة) في العلم الملتزم بالانخراط تعبيراً عن التعليم والبحث الجيدين ومستنداً إليهما. فالانخراط قوة لإحداث تكامل أكبر بين التعليم والبحث. تدعو ماري هيوبر في عملها (تقويم العلم) الذي هو تكملة لعمل بوير: (إعادة النظر في العلم) إلى رأي موحد(1990). فعلم التعليم -مثله كمثل علم الانخراط- يدعو إلى عدِّ العمل الأكاديمي كلاً واحداً وليس سلسلة من الأجزاء المتمايزة (غلاسيك وغيره، 1998).

إن علم الانخراط ليس عملاً إضافياً أو زائداً، فربطه بالخدمة يولد انطباعاً بأنه عبء جديد إضافي في عمل أعضاء الهيئة التدريسية، في حين أنه شكل متكامل من أشكال البحث والتعليم التي تجعل للعمل العلمي غاية وتمنح أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة فرصة الوصول إلى مصادر الخبرة العامة. ويعترف علم الانخراط بأن اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية بمسائل البحث المتنوعة والقضايا العامة تؤدي إلى أشكال مختلفة من البحث والتعليم (هولاند، 1999). ومرّة أخرى، أؤكد أن علم الانخراط ليس تفسيراً جديداً لدور الخدمة في بيئة أكثر المؤسسات. فقد فسّرت جامعات منح الأرض الانخراط بأنه إصلاح لأدوارها التاريخية في الخدمات الخارجية والعامة، وبأنه ينسجم مع مهمتها الفريدة [(NASLGCU)، 1999]. وللانخراط لدى أنماط مؤسساتية أخرى أسس فكرية أعمق، تعتمد على الوعي المتنامي بأن المعرفة والمعلومات الضروريتين للاكتشاف والتعلم منتشرة في المجتمع على نطاق واسع (جيبونز وغيره، 1994).

الخدمة -كما عرفت تاريخياً على نطاق واسع في التعليم العالي- تظل في كل مكان من التعليم العالي بوصفها خدمة للجامعة، وخدمة للعلم، وخدمة تطوعية في المجتمع كمواطن نشيط. فخدمة الجامعة وخدمة العلم وظيفتان إداريتان في الغالب، ونادراً ما تتطلب خبرة علمية من أعضاء الهيئة التدريسية. أما خدمة العلم والخدمة العامة في المجتمع فتفيدان الفرد عموماً أكثر مما تفيدان المؤسسة.

علم الانخراط هو استثمار لموجودات المؤسسة الجوهرية، وخبرة أعضاء الهيئة التدريسية في استكشاف القضايا والفرص العامة. إنه يوجه اهتمام المؤسسة ومصادرها وحوافزها نحو ربط البحث والتعليم بالصالح العام (لندن، 2003). ويبدو هذا بسهولة أكثر، في الكليات والجامعات الشاملة غير النخبوية، بأنه عمل علمي ثمين ذو صلة بالموضوع، (مريح ومتناسق حسب تعبير ليفين) وإستراتيجية جوهرية لإنجاز مهمة المؤسسة.

ثانياً: لا يعد علم الانخراط شكلاً من أشكال البحث التطبيقي (بوصفه نقيضاً للبحث الأساسي)، كما أنه لا يقوم على تحويل المعرفة الأكاديمية في اتجاه واحد إلى أرضية عامة، بل هو نموذج تعاوني من نماذج التقصي [ستراند، مورالو، كتفورث (Cutforth)، ستويكر (Stoecker)، ودونوهيو (Donohu)،2003]. ويتشكل علم الانخراط -إلى حد كبير- بفعل تحول التقاليد البحثية، مثل تلك التي حدد معالمها جيبونز وزملاؤه (1994) بأن منهجية البحث هذه تدرك مزيداً من المنهجيات التعاونية لقضايا مثل: من ذا الذي يؤطر القضايا، ومن الذي يفسر المعطيات ويجعلها ذات معنى، ومن الذي سوف يفيد من المكتشفات .

وبعبارة أخرى، يعترف التعليم والبحث الانخراطيان أن بعض القضايا الحرجة في السوق العامة تطرح فرص تحدٍّ لربط المزيد من تطور الفهم النظري ونمو التعلم الطلابي باستكشاف الحلول البديلة ومفاهيم القضايا العامة. ويعترف كذلك بأن المعرفة الجوهرية والخبرة موجودتان خارج الجامعة، وتتطلبان منهجية ربط لتحديد المشكلات، وجمع المعطيات، والتحليل، وبيان ذلك. هذه معالم أساسية لبحث يقوم على العمل التشاركي التبادلي، وعلى المجتمع، تلك التي تعد نماذج متنامية ضمن علم الانخراط.

ثالثاً: يعد علم الانخراط تعاونياً أصلاً، إذ إنه يعتمد على خبرة وحكمة غير جامعيتين، ويرتبط بهما. ولهذا فهو يتطلب منهجية تشاركية متبادلة العلاقات، تشارك في تصميم القرارات وإعلانها مع شركاء خارجيين. أي أنه تحول مباشر

عن الأنماط التاريخية للبحث التطبيقي في قضايا المجتمع إلى أنماط من البحث تشترك مع المجتمع. إن كون المجتمع مختبراً يشوه المعرفة والحكمة المجتمعيتين ويتجاهلهما (ستراند وغيره، 2003). ويعترف علم الانخراط، كما يعترف جيبونز وغيره (1994) بأن المعرفة منتشرة في عصر المعلومات، وأن استكشاف القضايا العامة الحرجة، والظروف، والفرص التي تشمل خبرة قائمة على المجتمع ربما لا تكون دقيقة، بل ربما تكون مضللة. والمجتمعات ذكية ولا ترغب في أن تكون مجرد حقول تجارب.

لذلك يعد البحث التعاوني مصطلحاً طويلاً (فوضوياً)، وبما أنه يتضمن منظورات كثيرة وشركاء كثيرون فإنه يغدو من الصعب توصيفه. فأثار هذا تساؤلات حول علم الانخراط في بيئات أكاديمية تقليدية أكثر، لأنه يجعل التوصيف وما يسفر عنه والمكونات الأساسية لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية أكثر صعوبة. ومع ذلك تغلبت مؤسسات كثيرة على هذه التحديات المعقدة المتعلقة بتقويم علم الانخراط ومكافأته، ويلخص وارد (Ward) بعض هذه الإستراتيجيات في الفصل الثاني عشر. فضلاً عن النجاح الذي أحرز في إيجاد مقدرة أكاديمية لواحد من التقاليد الجوهرية لتقويم أعضاء الهيئة التدريسية مراجعة دقيقة. لدى إنشاء (دار مقاصة لعلم الانخراط). (Clearinghouse for Scholarship of Engagement) بدعم من مؤسسة كيلوغ، بادرت دار المقاصة هذه بإنشاء مجلس مراجعة وطني مؤلف من أعضاء هيئة تدريسية ملتزمين بالانخراط من مختلف ميادين العلوم (مجلس المراجعة الوطني- 2004). يقدم هذا المجلس مصادر جاهزة للمؤسسات، ولأعضاء الهيئة التدريسية بشكل فردي؛ الذين ينبغي أن يحددوا مراجعين خارجيين مناسبين دقيقين لحقائب علمية تشمل عناصر من البحث والتعليم الملتزمين بالانخراط. فساعد ذلك على ضمان عنصر جوهري من عناصر المراجعة الصارمة لعمل أعضاء الهيئة التدريسية، وعلى بيان إمكانية الحكم على علم الانخراط بأكثر معايير الأكاديمية تقليدية.

وتعد علاقة الشراكة والزمالة مركزية لعلم الانخراط، وتتطلب التزام أعضاء الهيئة التدريسية والمؤسسة الأكاديمية بالعلاقة الخارجية التي تؤثر في العمل الأكاديمي ونتائجه. وبما أن الانخراط يختلف عن الأنماط الخدمية والعمل الخارجي التقليدية، فهو ليس تطبيقاً ذا اتجاه واحد للمعرفة على القضايا العامة. إن الانخراط نمط تفاعلي من أنماط البحث القائم على المجتمع، وهدف التدريس هو أن يؤدي إلى تبصر بالأمور، ومقدرة لأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة، والمشاركين من المجتمع في العملية. وتتطلب طبيعة التعليم والبحث الانخراطيين تفاعلات ذات منفعة مشتركة متبادلة بين الجامعة والمجتمع، للتأكد من أن العمل قد أقيم على منظومة كاملة من الخبرة والمعرفة (غيلمون وغيره، 1998، غارليك، 2003).

تعمل معظم النماذج الفعالة لهذه العلاقات المشتركة كمجتمعات تعلم. إذ يتبادل المشاركون المعرفة والأسئلة والخبرة بصورة دائمة، وهم يعملون متعاونين لاستكشاف القضايا الحرجة وتعزيز قدراتهم الفردية والجماعية. إن التعلم هو الرابطة التي تجمع بين الجامعة والمجتمع بشراكة تدعم الأنشطة البحثية والتعليمية التي تنمي وجهات نظر حصيفة للمجتمعات، وتقوي التعلم والتنمية المدنية لدى الطلبة، وتزود أعضاء الهيئة التدريسية بإمكانية الوصول إلى مصادر جديدة للمعطيات التي تسفر عن نشر الأطر النظرية وتعزيزها، والأهم من ذلك، ربما تبني ثقة متبادلة بين المؤسسة ومجتمعاتها [رامالي، 1997، فيوويل (Viewel) وليبر (Lieber)، 1998، وهولاند، 2001].

وبما أن هذه الدروس تظهر في الأدب والممارسة، نرى أن الدليل التجريبي لمعالم الانخراط المدني الأساسية يأتي من خبرة مؤسسات لا يعترف بها عموماً بأنها نموذج لدور القيادة والهيبة والنوعية. وفي حين أن مؤسسات -مثل تلك التي ضربتها مثلاً أعلاه- يجري امتداحها لما أنجزته، فإنها غالباً ما توصف بأنها حالات (خاصة) أو (فريدة) لا ينقل منها من الحكمة إلى بيئات مؤسسات أخرى

إلا قليلاً، خصوصاً إلى المؤسسات الأكبر والأنضج، ومؤسسات البحث النخبوية. وهكذا، نواجه سؤالاً جوهرياً - إذا ما قبلنا (أو على الأقل إذا ما أردنا اختبار الفكرة) أن الانخراط هو إستراتيجية فعالة لخلق مزيد من المؤسسات المتنوعة وعالية الأداء -: كيف يكتسب علم الانخراط شرعية عندما لا ينمذج ولا يحترم، وعندما تمارسه الجامعات (الرئيسة) والمؤسسات (الأدنى)؟.

خلاصة:

يتوقع أن الردود المؤسساتية المختلفة على الانخراط منطقية ومنسجمة مع رسالة الأنماط المختلفة من المؤسسات وتاريخها، وغايتها، وطاقتها (هولاند، 1997). ومع ذلك يسفر الافتقار إلى تقويم قياسي عبر الأنماط المؤسساتية المختلفة عن مشكلة تتعلق بالمأسسة، إذ طالما أن الجامعات البحثية تتابع تعريف القيم الجوهرية للثقافة الأكاديمية وانطباعات العامة عن التعليم العالي، فإن مقاربتها تنزع إلى السيطرة على المواقف الداخلية والخارجية تجاه علم الانخراط. إن الفجوة القائمة بين مستويات القبول المؤسساتي للانخراط بوصفه شكلاً من أشكال العلم، تثبّت المفهوم القائل أن علم الانخراط يفتقد شرعية كونه عملاً علمياً حتى وإن مارست مؤسسات عديدة الانخراط بوصفه نموذجاً ثميناً ومخبرياً من نماذج البحث والتعليم الضروريان لرسالتها الجوهرية.

في هذا الفصل أجريت سلسلة من التأكيدات بشأن الصلة الأكبر، والدور العلمي للانخراط في الجامعات والكليات الشاملة الموجهة إقليمياً، وقلت إن الافتقار إلى اهتمام أكبر في علم الانخراط بين المؤسسات الأكثر نخبوية له أثر مثبِّط على مأسسة الانخراط، بفضل إثارة أسئلة ملحّة تفشل في دراسة ما تم تعلمه وتوثيقه بشأن الانخراط. وبالرغم من أن أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في الجامعات الشاملة يرون أن الانخراط (مريح ومناسب) (ليفين، 1980) لثقافتهم ومهمتهم، وبرغم أنهم طوروا معايير وممارسات تؤكد صرامة هذا العلم ونوعيته، فإنهم يستمرون في اهتمامهم وقلقهم بشأن مواقف زملائهم في

الجامعات البحثية وحكمهم، أولئك الذين يجدون الانخراط ذا صلة أقل ببيئاتهم المؤسساتية. وفي حال غياب تأكيد أوسع بأن متابعة أشكال مختلفة من العلم لن يضر بتمويل أعضاء الهيئة التدريسية والمؤسسات، ولا بسمعتهم، ولا باعتمادهم، وغير ذلك، فإن أكثر أعضاء الهيئة التدريسية المنخرطين تقدماً، يستمرون في التعبير عن تحفظاتهم بشأن مستوى الاهتمام بعمل الانخراط العلمي واعتباره.

إن الافتقار إلى دعم أوسع لعلم الانخراط والتعليم الملتزم بالانخراط بوصفهما أولوية مؤسساتية وأولوية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات البحثية، ربما تحدُّ من مقدرة الكليات والجامعات الملتزمة بالانخراط على خلق ثقافة أكاديمية جديدة فريدة تدعم مهمتهم الحقيقية، وإمكانيتهم لخدمة المجتمع بفضل الاكتشاف والتعلم الملتزمين بالانخراط. تلك هي مشكلة يمكن إيضاحها أكثر بفضل دلالات المؤثرات النفعية الحديثة الناشئة على الثقافة والممارسة الأكاديميتين اللتين يمكن نسبتهما إلى التزام الجامعة المتزايد بالانخراط. وإذا ما أثبتت هذه المؤثرات الواضحة علاقتها بالانخراط، فإن هناك تصور لا بد من اختباره؛ وهو أن العلاقة بالأداء المؤسساتي المعزّز يمكن أن تقدم أسباباً إضافية للمؤسسات كي تفكر في مستوى اهتمامها في تعزيز مهمتها المدنية عن طريق برنامج علم الانخراط. هناك مثالان من أمثلة الأثر المحتمل على الثقافة الأكاديمية جديران بمزيد من التمحيص والدراسة.

الأول: هو أن المؤسسات العاملة بكثافة على بناء علم الانخراط تبدو أنها تظهر علائم حوكمة مشتركة معزّزة. فقد بادر المجلس الأعلى لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بيتسبرغ (Pittsburgh) إلى إطلاق مراجعة لدليل الترفيع والتثبيت، لإيجاد نموذج من الاعتراف بعلم الانخراط بجودة أعلى. وفي جامعة ساحل خليج فلوريدا، عمل الإداريون والمجلس الأعلى لأعضاء الهيئة التدريسية معاً على مسودات مكرّرة من تعريفهم لتعلم الخدمات، ونماذج المناهج، وقرارات البنية التحتية المقترنة بذلك. وفي جامعة سان برناردينو (San Bernardino) في

ولاية فلوريدا أجمع مجلس الانخراط المجتمعي؛ الإداريون، وأعضاء الهيئة التدريسية، وأعضاء المجتمع على أن يعملوا معاً على اقتراحات المنح، وإدارة المنح، وتجنيد أعضاء الهيئة التدريسية، وإدارة المشروعات. يلاحظ أن أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين يتحدثون معاً بنشاط وحماس، وهم يعملون سوية على توضيح رؤيتهم بشأن ربط عمل المؤسسة العلمي بالقضايا العامة. ويبدو أن الانخراط يولد بعض الإحساس بالغاية العامة، والمؤثرات الإيجابية على الأخلاق، على الأقل لدى أعضاء الجامعة الذين يشاركون في التعليم الملتزم بالانخراط، والجهود البحثية الملتزمة بالانخراط أيضاً. فهل يمكن أن تولد طبيعة علم الانخراط المواجهة بالنتائج، والمحفّزة بالشراكة بيئةً أكثر من الثقة والغايات المشتركة التي يمكن أن تعزز الحوكمة المشتركة بشكل أكبر؟ هذه -بالتأكيد- ملاحظات قابلة للاختبار.

والمثال الثاني من أمثلة التأثير المذهل للانخراط -خصوصاً على الجامعات الشمولية- هو التأثير الإيجابي على مقدرة المؤسسة في مجالي البحث والأداء. ففي هذه البيئات المؤسساتية، يبدو أن التركيز على علم الانخراط يسهم في تطوير برنامج بحثي أكثر تركيزاً، يستطيع الحصول على تمويل بحثي خارجي أكبر. هناك تعليلان محتملان على الأقل: تركيز على الانخراط يساعد تركيز طاقة البحث على مجموعة موضوعات نوعية أكثر تمكّن المؤسسة من بناء قوة في بعض الحقول العلمية، إذ إن الافتقار إلى هذا النوع من التركيز، يمكن أن يجعل البرامج البحثية في الجامعات الشاملة فردية ومبعثرة. والاحتمال الثاني: هو أن توضيح عناصر العمل علمي النوعية، وتطوير تعريف أكثر وضوحاً لما هو عمل علمي، وما هو ليس كذلك، ربما يساعد عضو الهيئة التدريسية على تحقيق مزيد من النجاح بفضل تكييف اهتماماته ومواهبه المتنوعة. وبعبارة أخرى: إذا ما اعترف بعلم الانخراط شكلاً من أشكال البحث والتعليم، فإنه سيفتح الباب أمام برنامج بحث ضخم لبعض أعضاء الهيئة التدريسية. وبالمقابل فإن نظام المكافآت الذي يتغير لتكييف حقائب أعضاء الهيئة التدريسية المتنوعة، ربما يتيح لبعض أعضاء الهيئة

التدريسية التأكيد على التدريس أكثر من التركيز على البحث، وهذا يحرر أعضاء الهيئة التدريسية الآخرين للتأكيد أكثر على البحث. تعد جامعة ولاية بورتلاند مثالاً مهماً على التأثير الإيجابي الواضح على البحث. بعد مراجعة لدليل مكافآت أعضاء الهيئة التدريسية وإعطاء تعريف أوضح لفئات العلم ومعايير النوعية، اتسع النشاط البحثي، وازداد التمويل (في العلوم التقليدية الموجهة بالبحوث) من أقل من 10 ملايين دولار سنوياً، إلى أكثر من 20 مليون دولار سنوياً، ومازال في ازدياد. ربما يكون ذلك صدفة - بالطبع - ولكنها ليست حالة معزولة (رغم أنها أكثر الحالات التي لاحظتها درامية)، وجديرة بمزيد من الدراسة بحيث توسع فهمنا لتأثيرات الانخراط على الثقافة الأكاديمية والمؤسسات العلمية.

فالقضية ليست أن للانخراط صلة تمايز بأنماط مؤسساتية مختلفة، بل هي أن تجربة تطبيق الرسالة المدنية تتم بصورة مختلفة في بيئات مؤسساتية متنوعة بنتائج مقصودة وغير مقصودة، تحتاج إلى فهم أفضل عبر مزيد من البحث.

وإذا ما رأينا أن الانخراط مفهوم إبداعي في التعليم العالي، فإن ذلك يُذكرنا بقول ليفين: إنه ما من سبب يجعلنا نتوقع أن الإبداع سيلاقي المصير نفسه في كل جامعة أو كلية. إن المؤسسات الشاملة الموجهة إقليمياً، والساعية إلى تهذيب مهماتها النوعية والتركيز عليها ثم الابتعاد عن محاكاة النموذج النخبوي الذي لن يتلقوا تمويلاً من أجل تحقيقه، نجحت أكثر في نشر الانخراط بوصفه إبداعاً في منظماتها كلها. وهذا يشير إلى وجهة النظر الأصيلة للابتكار بوصفه مريحاً ومتلائماً مع ثقافة المؤسسة ومهمتها -إلى حد ما على الأقل- وربما يكون ذلك إشارة إلى أن مؤسسات ذات ثقافة ومهمة غامضتين عامتين تعد أقل التزاماً بمجموعة من التقاليد، وربما تجد من الأسهل عليها دراسة قيمة الإبداعات ونشرها. تواجه جامعات البحث النخبوية تحدياً مُتطرفاً بطرق عدة -خصوصاً فيما يتعلق بالتغيير التنظيمي- مصدره كونها واقعة مكان مؤسسات معقدة وكبيرة جداً. إن الحصول على إجماع للتغيير في مثل هذه البيئات الضخمة يعد اقتراحاً مثبطاً، حتى ولو شعرت تلك المؤسسات باندفاع نحو دراسة إحداث تغييرات مهمة.

فضلاً عن ضرورة القيام ببحث يشمل المؤسسات، وتشترك فيه لاستكشاف كثير من هذه الاقتراحات لكي يستطيع التعليم العالي التحرك نحو ضمان وجود فرصة لإيجاد رؤية تفوّق لكل مؤسسة. أرى أن التحدي الحالي المثير للتعليم العالي هو دراسة ما إذا كنا مستعدين لقبول عدم وجود نموذج وحيد للانخراط، أو حتى -وبجرأة أكثر- عدم وجود نموذج وحيد للعلم عموماً، وأنه لا يوجد نموذج (أفضل) أو أكثر (هيبة) من الآخر، وتبني ذلك. إنها تعبيرات مختلفة عن رسالات مؤسساتية مختلفة، تخدم معاً طلبة أمتنا ومجتمعاتها ببرامج استكشاف وتعلم وانخراط شامل متنوع. وللانخراط مستويات مختلفة من الربحية والتناسق باختلاف أنماط المؤسسات المختلفة، يجب وباختلاف البيئات العالمية، لأنه لا بد من مواءمته مع رسالة المؤسسة وقدرتها، ويجب أن تُقوَّم نوعيته بصرامة في سياق كل من ثقافات تلك المؤسسات وبيئاتها. إن الاعتراف بأهمية الفروق المختلفة وشرعيتها في مدى الصلة المؤسساتية بهذا الشكل من العلم، يمكن أن يدفع بقضايا التعليم العالي إلى الأمام بفضل اختراع مسارات عديدة لتفوّق المؤسسة وهيبتها، وتحطيم الأنماط المقولبة القديمة التي تعيق الابتكار، وتعزز الطاقة الكلية لخدمة الصالح العام.

References

American Association of State Colleges and Universities (AASCU). (2002). *Stepping forward as stewards of place: A guide for leading engagement at state colleges and universities.* AASCU Task Force on Public Engagement. Washington, DC: Author.

Association of Commonwealth Universities (ACU). (2001). Engagement as a core value for the university: A consultation document. http://www.acu.ac.uk.

Australian Universities Community Engagement Alliance (AUCEA). (2004). Homepage: http://www.uws.edu.au/about/adminorg/devint/ord/aucea.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Boyte, H., & Hollander, E. (1999). *Wingspread declaration on renewing the civic mission of the American research university.* Providence, RI: Campus Compact.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education, 71*(3) 274–289.

National Association for State and Land-Grant Colleges and Universities (NASLGCU). (1999). *Returning to our roots: The engaged institution.* Washington, DC: Author.

National Review Board (NRB). (2004). Clearinghouse and National Review Board for the Scholarship of Engagement. www.scholarshipof engagement.org.

Nuttall, T., & Lazarus, J. (2000). *Community-based learning: A policy statement.* Unpublished manuscript.

Ramaley, J. A. (1997). Shared consequences: Recent experiences with outreach and community-based learning. *Journal of Public Service and Outreach,* 2(1), 19–25.

Reid, J., & Hawkins, R. (2003). The emergence of the new generation university. *Metropolitan Universities, 14*(2), 7–17.

Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., & Donohue, P. (2003). Principles of best practice for community-based research. *Michigan Journal of Community Service-Learning.* Special Issue, Summer 2003, pp. 5–15.

Watson, D. (2003). *Universities and civic engagement: A critique and prospectus.* Keynote address to the Second Biennial International InsideOut Conference, Ipswich, Queensland, hosted by the Community Service and Research Centre, the University of Queensland, Australia.

Wiewel, W., & Lieber, M. (1998). Goal achievement, relationship building, and incrementalism: The challenges of university-community partnerships. *Journal of Planning Education and Research, 17,* 291–301.

الجزء الخامس

القيادة الفردية لخدمة الصالح العام

الفصل الرابع عشر

قيادة المؤسسة الملتزمة بالانخراط

جيمس س. فوتروبا (James C. Voltruba)

كانت بؤرة حياتي العملية الكبرى خلال أكثر من خمس وعشرين سنة كعضو هيئة تدريسية، وإداري أكاديمي، ورئيس جامعة هي: (دور التعليم العالي في رفع سوية الصالح العام). لقد قضيتُ هذه السنوات الكثيرة مع مئات من القادة المؤسساتيين الذي يمثلون مختلف أبعاد التعليم العالي، بدءاً من الكليات المجتمعية والتقنية، إلى جامعات البحث المكثف؛ أعمل في تحد جوهري واحد للقيادة: ما الذي نستطيع عمله لجعل هذا العمل جزءاً لا يتجزأ من مهمتنا الأكاديمية الجوهرية، في عصر يُطلب من الجامعات فيه أن تكون شريكاً كاملاً في رفع مستوى التعليم في مرحلة ما قبل k-12، وداعمة للتنمية الاقتصادية، ومحسّنة للنوعية البيئية، ومعززة للفعالية الحكومية، ورافعة مستوى الإدارة غير الربحية، ومخاطبة القضايا التي لم تحسم بعد بشأن العرق والطبقة الاجتماعية، وحشد كبير من الهموم العامة الأخرى؟ غايتي في هذا الفصل المشاركة في ما أعتقد أنها

العناصر الإستراتيجية الجوهرية لمخاطبة هذه المسألة: **أولاً**: شيء من التاريخ. من الصفات المحدّدة للتعليم العالي الأمريكي رغبته في رفع مستوى الصالح العام، ومقدرته على تحقيق ذلك بفضل ما سوف أسميه: (الانخراط العام)، لقد أدخلت جامعات أمريكا وكلياتها أثناء السنوات المئة والأربعين المنصرمة العلم إلى مجال الزراعة، وزوّدت القوة العاملة من أجل التوسع الصناعي، وقدمت سبيلاً رئيساً للتحرك عبر الأجيال، وفيما بينها، وعزّزت الدفاع الوطني، ودفعت بحدود المعرفة إلى آفاق أوسع في كل بعد من أبعاد حياتنا. وبالمقابل قدم الجمهور دعماً مالياً ضخماً للتعليم العالي الأمريكي، لا لأنه كان يُعدّ غاية بحد ذاته، بل لأنه كان يعد وسيلة لتحقيق مجموعة أوسع من الأهداف الاقتصادية والاجتماعية. يعد هذا الفهم ستارة خلفية لمسرح البحث المقبل.

قال لي أحد رؤساء الجامعات مؤخراً: «لقد ألقيت محاضرة تلو محاضرة حول أهمية الانخراط العام في حياة جامعتنا. كما حققنا جهوداً في الانخراط العام بقيادة العميد، وعينّا نائب عميد جديد لقيادة هذه الجهود. ومع ذلك لا يبدو أن شيئاً قد تغير!! إذ بقي الانخراط العام على هامش جامعاتنا، بدلاً من أن يكون في صميمها».

فما هو الخطأ؟!

إن ما وجدته عبر السنين هو أن رؤساء الجامعات يؤمنون بأهمية الانخراط العام ويتبنونه. فهم يدركون كيف أن الانخراط العام لا يخدم الصالح العام فحسب، بل يغني ويوسع خبرة طلبتهم وأعضاء الهيئة التدريسية لديهم، ويساعد كذلك على بناء الدعم العام. فمشكلتهم ليست الافتقار إلى الالتزام بالانخراط العام . بل هي تنفيذ هذا الالتزام بطريقة تترجم إلى سلوك جامعي.

درس جيم كولينز (Jim Collins) وجيري بوراس (Jerry Porras) في كتابهما (بُني حتى النهاية) للعام 2002، ثماني عشرة شركة، حققت مستوى عالياً من

الأداء، واحتفظت به على مر الزمن. لقد وجدا أن هذه الشركات تتصف بسمات مشتركة. أولاً: كانت واضحة بشأن النتائج التي أرادت الوصول إليها (منتجات، خدمات، وما إلى ذلك). ثانياً: كان كل شيء في المؤسسة مواءماً بحيث يدعم تلك النتائج، وربما كانت هذه الرسالة هي الأهم في هذا الفصل.

ولنأخذ مثلاً من التعليم العالي، هو أن جامعات البحث العليا في أمريكا قد تطورت إلى حد أصبحت معه عناصر الجامعة كلها - بدءاً من حوافز أعضاء الهيئة التدريسية، وجوائز البنى التنظيمية، والسياسات، والإجراءات - تقوي أهمية البحث الممول بغزارة بوصفه مهمة مؤسساتية جوهرية. فالرؤساء والعمداء ومديرو الإدارة ورؤساء المجالس؛ كلهم يأتون ويذهبون، وتظل أهمية البحث بوصفه نتيجة مؤسساتية جوهرية، راسخة في الجامعة دون مقاطعة أبداً. فضلاً عن أن سياسة الولايات والسياسة الفيدرالية تعزز هذا التركيز، وتقدم فرص تمويل مهمة للعلماء الأفراد والمؤسسة نفسها معاً.

وبالمقابل فإن الانخراط العام أقل تجذراً بكثير في حياة معظم الجامعات، وأكثر اعتماداً على الأشخاص، ويتلقى دعماً أقل بكثير جداً من مسارات التمويل التي تتولد في عملية السياسة العامة الولايتية والفدرالية. فالتعليم العالي حافل بحكايات الانخراط العام المزدهر بقيادة عميد معين، أو رئيس إدارة معين، أو رئيس جامعة معين، ولكن الالتزام يتلاشى عندما يرحل القائد. ومن هذا المنظور يعد التحدي الجوهري الذي يواجه القيادة؛ هو حياكة الانخراط العام في نسيج الجامعة، وإدخاله في عمق صميمه بحيث يبقى قوياً وإن رحل القادة. ونأتي الآن إلى الخطوات التي يستطيع قادة الجامعات اتخاذها لمخاطبة هذا التحدي.

طلبت مني الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات الرسمية (AASCU) في العام (2001) أن أترأس قوة عمل في مجال الانخراط العام التي ستقدم توصيات إلى قادة الجامعات -وبصورة مبدئية إلى الرؤساء، ورؤساء الإدارات- حول كيفية دمج الانخراط العام في نسيج جامعاتهم. وفي العام 2002 نشر

التقرير تحت عنوان: (السير قدماً بوصفنا مشرفين على المكان)، مستخدماً دراسة أكثر من 350 جامعة لوصف الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها لمواءمة الكليات والجامعات كي تحقق دعماً أعمق للانخراط العام بوصفه نشاطاً جامعياً جوهرياً. وفي حين ركزت الدراسة على الجامعات الشاملة، فإن الرسالة والعناصر الإستراتيجية لها صلة مماثلة بأي نمط من أنماط مؤسسات التعليم العالي، وتنطبق عليها.

ففي تقرير AASCU للعام 2002 عُرّف الانخراط العام على النحو الآتي: «إن مؤسسة الانخراط العام ملتزمة تماماً بتفاعل مباشر ذي اتجاهين مع المجتمعات وغيرها من الدوائر السكانية الخارجية، بفضل تنمية المعرفة والمعلومات والخبرة، وتبادلها، وتطبيقها من أجل تحقيق منفعة متبادلة». (ص9).

تشمل بعض أمثلة الانخراط للصالح العام أموراً، مثل:

- بحوث تطبيقية مصممة للمساعدة في زيادة فهم مشكلة الزبون أو المجتمع.
- مساعدة تقنية تتضمن تطبيقاً مباشراً لخبرة أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة لتصميم إستراتيجيات لحل المشكلات.
- مشروعات إيضاحية مصممة لاختبار نماذج ومقاربات جديدة لتطبيق (أفضل الممارسات) على المشكلات ضمن البيئات المجتمعية.
- تقويماً للأثر مصمماً لقياس تأثير البرامج والخدمات بالرجوع إلى نتائجها المقصودة.
- تحليلاً -للسياسة- موجهاً إلى تأطير منهجيات سياسة جديدة، أو تقويماً لأثر مبادرات السياسة الحالية.
- حلقات بحث، ومحاضرات، ومقالات مصممة لحشد الناس حول قضايا الهم العام.
- فرصاً للتعلم مدى الحياة، مصممة لتلبية حاجات الناس للتعلم المتنوع والمستمر.

فإذا ما صيغ الانخراط العام بهذه الطريقة، فإنه سوف يخترق مهمة المؤسسة كلها، ويؤثر فيها، ويعتمد عليها لاكتشاف المعرفة ونقلها وتطبيقها.

أسئلة جوهرية لقادة الجامعات:

يتضمن قيام قادة الجامعات ببناء إستراتيجية لتقوية الدعم المؤسساتي للانخراط العام معرفة الأسئلة الصحيحة التي تطرح. والأسئلة الآتية تعد -لدى قادة الجامعات- أسئلة تعريفية جيدة، وإطاراً جيداً لصياغة إستراتيجية.

1. إلى أي حد يعد الانخراط العام جزءاً من رسالة الجامعة وبيان الرؤية؟ ما شأن بيانات الكليات والأقسام المتعلقة بالرسالة؟ هل تستطيع أن تجد في أولويات الإستراتيجية للجامعة إشارة إلى أولويات ذات صلة بالانخراط المجتمعي؟ هل الانخراط العام معرف بوضوح، وبطريقة تعزز وتدعم الأبعاد الأخرى من مهمة الجامعة الأكاديمية؟ هل تسترشد بفلسفة متناسقة متماسكة؟.
2. هل تمأسس التفاعل بين الجامعة والمجتمع؟ هل قادة الجامعات نشيطون ومرئيون في حياة المجتمع التعليمية والمدنية والثقافية؟ هل تشمل الجامعة المجتمع في تخطيط إستراتيجيتها، وفي اختيارها لقادة أكاديميين أعلام؟ وما شأن الانخراط في مراجعة البرامج؟.
3. هل المقدرة على القادة في مسرح الانخراط العام تعد معياراً لاختيار قادة الجامعات الأعلام وتقويمهم، بمن في ذلك رؤساء الجامعات، والرؤساء الإداريون والعمداء، ورؤساء المجالس؟.
4. هل لدى الجامعة بنية تحتية ذات كفاءة لدعم مهمة الانخراط العام؟ هل هناك وحدات (جسر للحدود) تساعد على ربط الجامعة بالمجتمع؟ هل للجامعة (باب أمامي) يتيح للجمهور الوصول إلى مصادرها بارتياح؟.

5. هل السياسات الجامعية وإجراءاتها تخدم تعزيز انخراط أعضاء الهيئة التدريسية في أنشطة الانخراط العام، أم تعيقه؟ (ومن الطرق الجيدة للحصول على إجابة لهذا السؤال؛ هي أن يوجه السؤال إلى أعضاء الهيئة التدريسية).

6. هل تدعم حوافز أعضاء الهيئة التدريسية، ومستوى الوحدات، ومكافآتهم الانخراط العام؟ هل هذا العمل معيار لقرارات الرواتب السنوية والترفيعات والتثبيت؟ هل هناك معايير مفهومة بوضوح لتقويم جودة أنشطة الانخراط العام التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية؟ هل هناك حوافز ومكافآت للوحدات الأكاديمية التي تجعل الالتزام بالانخراط مهمة وحدة جوهرية؟ هل هناك مسالك عائدات تقوم مقام الحوافز لأعضاء الهيئة التدريسية والوحدات لدفعهم إلى الانغماس في أنشطة الانخراط؟.

7. هل هناك توقع جليّ بأن تكون كل وحدة أكاديمية مسؤولة عن خدمة التعليم والبحث، ومهمة الانخراط العام بأبعاده كلها؟ هل يتوقع أن تضع الوحدات أهدافاً للانخراط العام، وهل تقاس وتُقوَّم بموجب تلك الأهداف؟ هل ترفد أنظمة المعلومات والتقريرات الجامعية عملية إعداد التقريرات المتعلقة بأنشطة الانخراط العام؟.

8. هل توضح عملية توظيف أعضاء الهيئة التدريسية، وتوجيههم، وتطويرهم المهني المستمر حقيقة كون الانخراط العام عنصراً مهماً من عناصر المهمة الأكاديمية كلها توضيحاً لا لبس فيه؟ هل تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية فرصاً لتعميق فهمهم لكيفية العمل الفعّال مع المجتمعات والزبائن الخارجيين؟.

9. هل تعكس عملية تخطيط الجامعة، ووضع ميزانيتها أهمية عملية الانخراط المجتمعي؟ هل هناك مخصصات في الميزانية لدعم جهود الانخراط؟ ما هي النسبة الكلية من ميزانية الجامعة مقترنة بمهمة الانخراط العام؟.

10. هل يعد الانخراط العام من صميم المنهاج؟ هل هناك فرص للطلبة كي يكتسبوا خبرة في الانخراط العام بفضل تعلم الخدمة وأشكال أخرى من التعلم القائم على المجتمع؟

11. هل تعكس الاتصالات الجامعية، وأدوات الاتصال الأساسية أهمية الانخراط المجتمعي؟ ما شأن طقوس الجامعة، وشعائرها، ومكافآتها؟ هل يبرز الانخراط المجتمعي في الملاحظات العامة التي يبديها أعضاء مجلس الجامعة الحاكم، ورئيسها، ورئيس جهازها الإداري، وغيرهم من قادة الجامعة؟

12. هل تصمم بيئة الجامعة ومنشآتها للترحيب بالانخراط المجتمعي؟ هل نظام الإشارات ومواقف السيارات يعكس بيئة ترحب بالجمهور دعامة الناس؟

سوف تخاطب أنماط مختلفة من المؤسسات هذه الأسئلة بطرق مختلفة، ولا تسجل الجامعات كلها -بغض النظر عن مدى التزامها بالانخراط العام- درجات عالية في كل مجموعة من هذه الأسئلة. على أي حال أسفرت تجريتي عن أن هذه الأسئلة تعد أسئلة مواءمة جوهرية لا بد من مخاطبتها إذا ما أرادت مؤسسة ما أن تجعل الانخراط العام جزءاً من صميم الحياة الجامعية.

أسئلة جوهرية لقادة أنظمة الولايات

لا تعيش الكليات والجامعات في فراغ. فلبعضها مجالس تنسيق وحكم على مستوى الولاية لا بد لها من التفاعل معها. وإذا ما أريد للانخراط العام أن يزدهر على صعيد الجامعة، ينبغي دعمه على صعيد النظام كذلك. وعلى قادة الأنظمة أن يخاطبوا أسئلة جوهرية عديدة:

1. هل الانخراط العام بارز في التخطيط في نطاق النظام كله وفي بيئة أولوياته؟ هل وطّدنا أولويات على مستوى الولاية لانخراط الجامعة العام؟.

2. هل أوجدنا توقعات واضحة بأن جامعاتنا سوف تنغمس في أنشطة الانخراط العام؟

3. هل جعلنا الانخراط العام أولوية في دفاعنا السياسي على صعيدي الولاية والفيدرالية (كما جعلنا مسألة تطور التسجيل والبحث)؟

4. هل وطّدنا مقاييس يمكن استخدامها لتقويم إنتاجية الجامعة في الانخراط العام؟.

أسئلة جوهرية لصانعي سياسة الولايات

خلافاً للأشكال التقليدية للتعليم والبحث، يتمتع كل منهما بمسالك من مصادر الولاية والمصادر الفيدرالية لدعمها، ويُعدُّ الانخراط العام مركز كلفة لغالبية الكليات والجامعات. فالانخراط العام يدار بشراكة مع أبناء من المجتمع لا يستطيعون دفع كامل التكاليف للبرنامج أو للخدمة، ما خلا استثناءات قليلة جداً. هناك - بلا شك - ميزانيات تخصصها أحياناً مؤسسات محلية لدعم جزء من العمل على الأقل، ولكن هذه المخصصات تغطي عادة تكاليف البرنامج المباشرة، ولا تغطي التكاليف العامة غير المباشرة. وفي أزمنة المتاعب المالية، تنزع المؤسسات بما فيها الكليات والجامعات إلى التركيز على توسيع مراكز العائدات، وتقليص مراكز التكاليف. وهذا يعرض مهمة الانخراط العام لمخاطر كبيرة.

مما لا شك فيه عندي أن انخراط الجامعة العام لن يصل إلى المدى الأقصى لإمكاناته دون دعم من عملية السياسة العامة. إن دعم السياسة العامة غير موجود حالياً، ما خلا استثناءات قليلة. وانطلاقاً من هذه الروح أطرح الأسئلة الجوهرية الآتية لصناع السياسة العامة:

1. هل لدى الولاية (برنامج عام) مركز على حاجات سكانها؟ مثلاً، هل هناك أولويات للتنمية الاقتصادية، والتعليم، والصحة، ومنع الجريمة؟

2. هل تحاسب الكليات والجامعات على خطابها للبرنامج العام بناءً على جهودها في التعليم والبحث والانخراط العام؟

3. هل وضحنا أهمية الانخراط العام بدلالة المنطق والمال؟

4. هل طورنا معايير تتيح لنا قياس كمية نشاط الجامعة في الانخراط العام ونوعيته؟

5. هل أوجدنا مســالك لمصادر دعم انخراط التعليم العالي بأهم أولوياته العامة.

في ميدان سياسة الولاية، هناك بعض العلاقات الإيجابية، فمجلس جامعة كينتكي (Kentucky) ليتعلم ما بعد المرحلة الثانوية قد أنشأ صندوق اتحاد المسؤولين الإقليميين لتزويد كل جامعة إقليمية بمليون دولار سنوياً، لمخاطبة التحديات التي تواجه المجتمعات التي تخدمها هذه الجامعات. وكلنا أمل في أن تحذو ولايات أخرى حذو هذه الولاية، وأن تستكشف الحكومة الفيدرالية خيارات مماثلة.

محاذير خمسة تتعلق بالانخراط العام

إذا ما أنجز الانخراط العام بصورة جيدة، فإنه يرفع من مستوى الصالح العام، وتجربة أعضاء الهيئة التدريسية وتعلمهم، ويقوي الدعم العام للجامعة، وتأييدها والدفاع عنها. ومع ذلك هناك مخاطر تتعلق بالانخراط العام. أختم القول بخمسة محاذير ينبغي أن يدرسها القادة دائماً، ويأخذوها بعين الاعتبار. ولدي ما يثبت صحة هذه المحاذير[1]:

1. كن حذراً في تحديد صاحب المشكلة. لقد رأيت كليات وجامعات وبنية صافية، تفترض امتلاك مشكلات مجتمعية أكبر من مقدرتها على حلها. وفي أحسن حالاتنا، يمكن أن تكون الجامعات شريكات لا غنى عنها في المساعدة على مخاطبة مشكلات مجتمعية معقدة ومستعصية. ومع ذلك

عندما تحول ملكية المشكلة من المجتمع إلى الجامعة، سوف تقود إلى إحباط الجميع وتضليلهم.

2. التأكد من جاهزية أعضاء الهيئة التدريسية. هناك قليل جداً من الإعداد الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية لتأهيلهم للانخراط العام. فأعضاء الهيئة التدريسية الجيدون في هذا العمل يعرفون كيف يُنصتون، وحساسون للبيئة، ويرون أنفسهم متعلمين ومعلمين، ويتحدثون بلغة يفهمها المجتمع، ويسعون – أولاً – لأن يفهموا أنفسهم، ثم يفهمهم الآخرون. أما إرسال أعضاء الهيئة التدريسية غير المهيّئين للانخراط في الجمهور، فيعد منزلقاً للجميع.

3. تحديد مدى مشروع الانخراط بوضوح، ومدته، ونتائجه بالإضافة إلى تحديد الإسهام الذي سيقوم به كل شريك: فالتحديد السيئ لمشروع الانخراط يجعل الجامعة والمجتمع يستنتجون توقعات غير فاعلة ولا صالحة. من سيفعل ماذا؟ وأين؟ وكيف يراقب تقدم المشروع؟ كم سيسهم كل شريك في المشروع مالاً وسلعاً؟ ما الذي يشكل إنجازاً للمشروع؟ إن تحديد مثل هذه الأمور منذ البداية يحول دون وقوع خلافات طيلة الطريق.

4. احذر المواءمة السياسية: غالباً ما يضع الانخراط العام الجامعة في خضم القوى السياسية القوية التي تختلف جوهرياً على كيفية مخاطبة المشكلات المجتمعية الخاصة. قبل سنوات انغمست جامعتي في مساعدة مجتمع على مخاطبة قضايا تحسين عدة مدارس، الأمر الذي تطلب تعيين إداريين وقادة سياسيين ومؤسساتين من مجموعة آباء محليين. لقد خدمت المدارس التي يتم تحسينها السكان الأمريكيين الأفارقة ذوي الدخل المنخفض، في حين كانت القيادة السياسية والمؤسساتية من البيض

ذوي الدخل المتوسط والمرتفع. وكان التحدي هو إيجاد أرضية مشتركة لهذه المجموعات كلها، وبناء ثقة بينها، والعمل نحو إيجاد حل. وفي ظروف كهذه يجب أن تتأكد الكليات والجامعات من أن ممثليها بارعين وحصفاء في فهمهم لكيفية وضع الجامعة في طريق لا يتم اختيارها من قبل مجموعة واحدة.

5. امتلاك إستراتيجية تحرر: ينبغي أن يكون لجهود الانخراط العام بداية ونهاية. وغياب أي رسالة يؤدي إلى عكس ما يراد، إذ غالباً ما يفترض شركاء المجتمع أن الجامعة ملتزمة بشراكة دائمة لمصلحة برنامج معين، أو خدمة معينة. وإن لم تكن تلك هي الحالة، فلا بد من توضيح ذلك منذ البداية لتجنب أي سوء فهم.

خلاصة

للتعليم العالي دور فريد لا غنى عنه في رعاية الصالح العام. إن ما اقترحه هذا الفصل؛ هو أنه بالإضافة إلى دورنا البحثي والتعليمي التقليدي، علينا الالتزام بتوسيع مصادر معرفتنا الواسعة وتطبيقها في الساحة العامة لخدمة الصالح العام. إن هذا النهج الذي أشرت إليه بوصفه (انخراطاً عاماً) يحسن - في أحسن الحالات- حياة المجتمعات، ويقويها، ويثري في الوقت نفسه معرفة طلابنا وأعضاء الهيئات التدريسية في جامعاتنا، ويغني فهمهم.

إن تحدي القيادة الجوهري هو مواءمة عناصر كلياتنا وجامعاتنا كلها لدعم الانخراط العام بوصفه أولوية مؤسساتية مهمة. لا يستطيع قادة الجامعات فعل ذلك وحدهم. فذلك يتطلب ليس فقط مواءمة جامعية داخلية، بل دعماً ومواءمة على صعيد الولاية والفيدرالية كذلك. وفي حال غياب الاعتراف بالانخراط الجامعي العام بوصفه أولوية سياسية عامة، فإن انغماس الجامعة في الانخراط العام لا يزيد في غالب الأحيان.

يعد وجود قادة سياسة عامة، وجامعيين يدافعون باسم الانخراط العام ويدعون له، ضرورياً، ولكنه ليس كافياً أبداً. بل ما نحن بحاجة إليه هو قادة يشمرون عن سواعدهم، ويخاطبون الأسئلة التي طرحت في هذا الفصل. إن الرهانات والتحديات التي تواجه جامعاتنا ومجتمعاتنا كبيرة جداً، فلا ينبغي أن تفشل أبداً.

References

American Association of State Colleges and Universities (AASCU). (2002). *Stepping forward as stewards of place: A guide for leading public engagement at state colleges and universities.* Report of the American Association of State Colleges and Universities' National Task Force on Public Engagement. Washington, DC: Author.

Collins, J. C., & Porras, J. (2002). *Built to last: Successful habits of visionary companies.* New York: HarperCollins.

الفصل الخامس عشر

إعداد طلبة الدكتوراه لمهنة هيئة التدريس
التي تسهم في الصالح العام

آن أوستن، بينيتا ج. بارنز (Ann Austin, Benita J. Barnes)

إن إحدى طرق تقوية التزام مؤسسات التعليم العالي بالصالح العام، تمر عبر عمل أعضاء الهيئة التدريسية ، فبوجود حالات تقاعد كثيرة -الآن وفي المستقبل القريب- فإن طلبة الماجستير والدكتوراه -الذين يستعدون للهيئة التدريسية، وليكونوا أعضاءً جدداً فيها، ويبدؤوا حياتهم العملية- هم الذين سيعملون مع الطلبة، ويقودون مؤسسات التعليم العالي، ويضطلعون بمسؤوليات الصالح العام في العقود القادمة. يتناول هذا الفصل الكيفية التي يمكن بها أن ترشد برامج الدكتوراه أعضاء الهيئة التدريسية الطموحين إلى تطوير تفهُّم أكبر لدور مؤسسات التعليم العالي في خدمة الصالح العام، إضافة إلى اكتساب قدرات ومهارات لازمة لإيجاد حياة عملية تعبر عن الالتزام بخدمة الصالح المدني. ولمخاطبة هذه الأهداف، قُسِّم هذا الفصل إلى ثلاثة أجزاء: الأول: نلقي فيه ضوءاً على ما يكتشف من دراسات حديثة حول ثقافة التخرج التي تحوي

تضمينات لإعداد طلبة الدكتوراه لاستحسان الالتزام بالصالح العام والاندماج به. والثاني: نقترح فيه بعض القدرات والمهارات التي ينبغي أن يطورها أعضاء الهيئة التدريسية الطموحون للجامعة، واللازمة لحياة عملية ترفد المجتمع الأوسع. والثالث: نطرح فيه اقتراحات بشأن إستراتيجيات معينة لإعداد الخريجين من الطلبة لتقويم دورهم في خدمة الصالح العام. ويقدم القسم الثالث هذا أمثلة على جهود المؤسسات والمبادرات المؤسساتية، والإستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية لمساعدة إعداد طلبة الدكتوراه لهذا الجانب المهم من عملهم المستقبلي.

مشاهد بارزة من دراسات حديثة

لقد قام بعض الباحثين، أثناء العقد المنصرم، بفحص مواطن القوة ومواطن الضعف في التعليم الخاص بالدراسات العليا، وخبرات طلبة الدكتوراه، بما في ذلك المشكلات والعوائق والهموم التي يواجهونها [أنتوني وتايلر (Antony & Taylor)، 2004، أوستن (Astin)، 2002، فاجن وسويدكامب ويلز (Fagen & Suedkamp Wells)، 2004 غولد ودور (Gold & Dore)، 2001، لوفيتس (Lovitts)، 2004، نيراد (Nerad)، آنيرود (Aanerud)، وسيرني (Cerny)، 2004، نيغويست وغيره 1999، نيغويست (Nyquist) وودفورد (Woodford)، 2000، وولف وأوستن (Walff & Austin)، 2004، وولف، أوستن، نيغويست وسبريغ (Sprague)، 2004]. وعلاوة على ذلك، فإن البحث الذي أجري حول خبرات أعضاء الهيئة التدريسية الجدد وتحدياتهم؛ أوحى بصعوبات ربما تُنسب جزئياً إلى نقص الإعداد في برامج الدراسات العليا كأعضاء هيئة تدريسية في المستقبل [رايس، سورسينللي وأوستن (Rice, Sorcinilli & Austin)، 2002، سورسينللي وأوستن، 1992، تايرني وبنسيمون (Tierney & Bensimon)، 1996، تراور (Trower)، وأوستن وسورسينللي، 2001]. وبما أن الجامعة هي مكان إضفاء كثير من المفاهيم على حياة أعضاء الهيئة التدريسية [فان ماغين (Van Maanen)، 1976]، فمن المحتمل

أن تؤثر خبرات الأعضاء الطموحين أثناء هذه المدة على كيفية إدارتهم لعملهم، حالما يحتلون مواقعهم كأعضاء في الهيئة التدريسية نلخص فيما يلي نناقش موضوعات قائمة على البحث، تقدم تضمينات ذات صلة بكيفية استطاعة التعليم العالي إعداد أعضاء هيئة تدريسية طموحين يثمنون المستقبل الوظيفي الذي يسهم في الصالح العام وينخرطون فيه.

الموضوع 1: غالباً ما ينجز طلبة الدكتوراه إعدادهم الجامعي بفهم محدود لمدى المستويات الكاملة المشمولة بعمل أعضاء الهيئة التدريسية، وتاريخ التعليم العالي، ودوره في المجتمع الأوسع، والمهام الصعبة، والخصائص الثقافية لمختلف أنماط مؤسسات التعليم العالي.

تركز برامج الدكتوراه اهتماماً كبيراً على تنمية مهارات البحث لطلبة الدراسات العليا. فهم يعملون في مختبرات، ويعملون كمساعدي بحث، ويتعاونون مع أعضاء الهيئة التدريسية – فردياً أو ضمن فريق بحث – كي يبحثوا ويكتبوا أطروحاتهم. فالطلبة الذين يعملون كمساعدي تدريس؛ يكتسبون غالباً خبرة تدريسية، وهم يساعدون الأساتذة، أو يعلمون صفوفاً. ومع ذلك، يُعدّ الإعداد لمسؤوليات التدريس في كثير من برامج الدكتوراه أقل كثافة وتركيزاً من الإعداد للبحث، إضافة إلى أنه ليس أساسياً [أوستن، 2002، وولف وغيره، 2004]. قدمت في السنوات الأخير برامج مثل برنامج أعضاء الهيئة التدريسية للمستقبل (PFF)، طرقاً تستطيع الجامعات بفضلها إعداد طلبتها إعداداً أكمل لمسؤوليات التعليم التي سيواجهونها في حياتهم العملية، وغالباً في معاهد تختلف عن الجامعات البحثية التي أعدوا فيها [غاف، بروت لوغان وويبل (Gaff, Pruit-Logan & Weibl)، 2000؛ بروت لوغان وغاف، 2004، (http://www.preparing-faculty.org/, [http://www.preparing-faculty.org/PFFWeb. Contents .htm].

إضافة إلى أن الاهتمام بتدريب مساعد التدريس قد ازداد في العقد الماضي، الأمر الذي عزز فرص طلبة الماجستير لتنمية فهمهم ومهاراتهم بوصفهم معلمين

[ماين كوفيتش، بروستكو، وستاوت (Martincovitch & Stout)، 1998؛ نيغويست، أبوت، وولف، سبريغ، 1991؛ نيغويست وولف، 1992].

ومع ذلك، يبدو أن الإعداد لأبعاد الخدمة العامة في أدوار أعضاء الهيئة التدريسية قد أهمل كثيراً في عملية إعداد طلبة الدراسات العليا. ولدى طرح سؤال حول كيفية فهم الخدمة العامة، أو الانخراط، أو العمل الخارجي في دراسة نوعية مطولة لطلبة الدراسات العليا في إحدى مجالات العلوم، لم يكن لدى أعضاء الهيئة التدريسية الطموحين سوى قليل من تصور معنى هذه المصطلحات، وصلتها بعمل أعضاء الهيئة التدريسية [أوستن، 2002، وولف وغيره، 2004]. كذلك، وبشكل نموذجي، لا يتعلم طلبة الدراسات العليا عموماً المهمات الخاصة للأنماط المؤسساتية المختلفة، كالالتزام الذي يشعر به الطلبة في كليات المجتمع بخدمة حاجات المدينة، أو الإقليم المحيط بهم بطرق نوعية ومباشرة. ومن المحتمل ألا يواجه كثيرون منهم مقررات وأبحاث تمكنهم من تعلم كيفية انتماء الأكاديميا إلى المجتمع بمرور الزمن، أو تعلم السبل المختلفة التي يمكن أن يسهم بفضلها عضو الهيئة التدريسية في الصالح العام (مثلاً: ابتداءاً من إدخال تعلم الخدمات إلى المقرر، والانخراط في بحث عمل مع جماعة من المجتمع، إلى إيجاد مواقع لترجمة مكتشفات البحث المعقدة إلى لغة يفهمها الجمهور بسهولة، إلى إدخال المنظورات العلمية إلى صميم الحوارات العامة).

الموضوع 2: يدرك طلبة الدكتوراه، وأعضاء الهيئة التدريسية الجدد الرسائل المختلطة بشأن ما تم تقويمه في عملهم المهني.

إن طلبة الدكتوراه وأعضاء الهيئة التدريسية الجدد يدركون - نتيجة مراقبتهم لأعضاء الهيئة التدريسية، وقراءتهم الوثائق المؤسساتية، وانخراطهم في أحاديث رسمية وغير رسمية، وملاحظتهم من يحترم ويكرّم ضمن المؤسسة والمهنة - رسائل مختلطة حول ما يُقوَّم ويكافأ. [أوستن، 2002، نيغويست وغيره، 1999، وولف وغيره، 2004]. فمثلاً: ربما يؤكد رئيس جامعة، أو رئيس إدارة على الأهمية التي تولى للتعليم الممتاز لطلبة الدراسة الجامعية، أما طلبة الدراسات العليا

عموماً فربما يلاحظون أن أعضاء الهيئة التدريسية الذين يحظون باحترام عظيم في أقسامهم؛ هم الباحثون ذوو السمعة على المستوى الوطني. ولدى قيام أوستن 2002 ببحث طبيعة التعليم في الدكتوراه، بما في ذلك الرسائل المختلطة التي يدركها طلبة الدراسات العليا عموماً بشأن نوع العلم ذي القيمة - استخلص أن: «الإعداد لحياة عضو الهيئة التدريسية؛ يتنافى مباشرة مع البحث الوطني حول أهمية أنواع العلوم المختلفة (بما فيها التعليم والخدمة، والعمل خارج الجامعة)، ومع الدعوات المؤسساتية لتشجيع التوازن بين التدريس، والبحث، وتشابه المواقف الذي سيجده خريجون كثر في المؤسسات التعليمية التي تمنح البكالوريوس والماجستير». (ص108).

ومما له صلة بهذا الفصل: احتمال سماع طلبة الدراسات العليا أن الإسهام في الصالح العام مهم، ولكن ربما لا يرون أمثلة من أعضاء الهيئة التدريسية المنخرطين في هذا النوع من العمل. وربما يتساءل طلبة الدكتوراه، وأعضاء الهيئة التدريسية عما إذا كانت بنية المكافآت المؤسساتية تكرم أعضاء الهيئة التدريسية المنخرطين في مثل هذا العمل مثلاً: قضاء وقت في مشروعات عمل مع مجموعة من المجتمع، أو الكتابة لوسائل إعلام شعبية. إن الرسائل المختلطة ضمن الجامعات، حول ما يحظى باحترام كبير، تعد معيقة لعملية إعداد أعضاء الهيئة التدريسية الذين يقدرون الانخراط في سلسلة من العمل الممكن الذي يخدم الصالح العام، ويعرفون كيف ينخرطون به.

الموضوع 3: طلبة الدكتوراه، وأعضاء الهيئة التدريسية الجدد مهتمون بنوعية الحياة في البيئة الأكاديمية.

يلاحظ طلبة الدكتوراه أن أعضاء الهيئة التدريسية يعملون ساعات طوالاً بمطالب كثيرة، وفي بعض الحالات يخادعون (أو يضحون) في علاقاتهم الشخصية ومصالحهم، فيتساءلون عما إذا كانوا يريدون تبني أساليب حياة مماثلة. تبين المعطيات المستقاة من دراسات عديدة، أنهم يتساءلون عما إذا كانوا

قادرين على إيجاد حياة تتميز بالتوازن والتكامل أثناء قيامهم بمسؤولياتهم الشخصية والمهنية [أوستن، 2002، غولد (Golde)، 1997، غولد ودور، 2001، رايس وغيره، 2000، تراور (Trower) وغيره، 2001]. يقول طلبة الدكتوراه وأعضاء الهيئة التدريسية إنهم راغبون في العمل بجد، ولكنهم يريدون كذلك أن تندمج علاقاتهم الشخصية ومصالحهم بحياتهم اليومية.

من الهموم ذات الصلة الوثيقة بالزمن والتوازن؛ مشاعر الوحدة، والعزلة، والتوق إلى مجتمع يتذمر من القادمين الجدد للاشتراك في عمل أعضاء الهيئة التدريسية [منجيز (Menges) وشركاؤه، 1999، رايس وغيره، 2000، سورسينيللي وأوستن، 1992، تايرني وبنسيمون، 1996]. إنهم يلاحظون أن ضغط مطالب الوقت، والمسؤوليات الكثيرة تتدخل في وقت أعضاء الهيئة التدريسية اللازم لإحداث تفاعلات غير رسمية على صعيد الكلية. يعاني طلبة الدكتوراه أحياناً - وهم يقومون بإبداء هذه الملاحظات - من صراعات بين قيمهم الخاصة بهم، وبين ما يتصورون أنه توكيدات الحياة في البيئة الأكاديمية ونوعيتها. بين أندرسون (Anderson)وسوازي (Swazey)، 1998 في دراسة أجرياها قبل أكثر من عشر سنين أن «نحو ثلث المستجيبين للدراسة وافقوا على القول إن التعليم في مرحلة الدراسات العليا عموماً كان يغيرهم بطرق لا يحبونها». (ص2). حتى عندما يعبّر طلبة الدكتوراه، وأعضاء الهيئة التدريسية الجدد عن مثل هذه التحفظات بشأن نمط الحياة الذي يرون أنه يسم الحياة الأكاديمية بسماته، غالباً ما يرون الأمر من زاوية رؤية مختلفة. واستجابة لدراسة - رعتها الجمعية الأمريكية للتعليم العالي قبل بضع سنين، حول مفهومات أعضاء الهيئة التدريسية الجدد، والطموحين منهم - قال أحد طلبة الدكتوراه: «إن أكثر ما أريده من حياة عضو الهيئة التدريسية؛ هو مهنة تجعلني أشعر بارتباطي بطلبتي، وزملائي، والمجتمع الأوسع، وبنفسي». (رايس وغيره، 2000، ص16). يأتي كثيرون من القادمين الجدد إلى الأكاديمية برؤية لبيئة العمل، تتميّز بنوع من الروابط والرعاية، تعد في غالب الأحيان جزءاً من الانخراط في عمل يخدم الصالح العام.

الموضوع 4: كثيرون من أعضاء الهيئة التدريسية الجدد والطموحين، ملتزمون التزاماً عميقاً بعمل ما يسمونه: (عملاً ذا معنى).

تبين نتائج دراسات عديدة؛ أن أعضاء الهيئة التدريسية الجدد والطامحين يندفعون إلى دخول الحياة الأكاديمية بحافز الرغبة في متابعة اهتماماتهم العلمية، وتنفيذ عمل إبداعي، والتفاعل مع أشخاص متنوعين ومهمين، وإحداث انطباع إيجابي لدى الطلبة، وتطوير الجيل القادم وتنميته، والإسهام في تحسين المجتمع (أندرسون وسوازي، 1998، أوستن، 1992، 2002، رايس وغيره، 2000). وجد غولد ودور (2001) في دراستهما الكمية الواسعة، أن أكثر من نصف طلبة الدراسات العليا الذين استجابوا للدراسة، كانوا يريدون تقديم خدمات مجتمعية، بيد أن قلة قليلة قالوا إنهم كانوا يشعرون بأنهم مستعدون للقيام بذلك. وفي مشروع نيغويست وودفورد المتعلق بإعادة تصور دكتوراه الفلسفة، عَبَّر طلبة الدكتوراه الذين أجريت لهم مقابلات حول خبرات التخرج، عن قلقهم بشأن الطرق الضيقة التي يفهم بموجبها العمل المهني في حقول الاختصاص [نيغويست، وودفورد، 2000، نيغويست، وودفورد، وروجرز(Rogers)، 2004]. وبوجه عام يكون طلبة الدراسات العليا، والقادمون الجدد إلى مراتب عضوية الهيئة التدريسية، متحمسين – إجمالاً – (وعاطفيين غالباً)، ومثاليين بشأن كيفية رفدهم لعلومهم، وطلبتهم، والمجتمع الأوسع. ومع ذلك بيّن البحث – كذلك – أنهم لا يرون الحياة الأكاديمية السبيل الوحيد لتفعيل قيمهم، ومتابعة عواطفهم، وتحقيق أحلامهم. ويرغب بعضهم في التفكير في مجالات حياتية أخرى خارج التعليم العالي، حتى إن بعضهم يتساءل بصوت عالٍ عما إذا كان بإمكانهم أن يجدوا توازناً وتكاملاً وفرصة ضمن البيئة الأكاديمية كي يجدوا معنى في عملهم، وليقوموا بالإسهامات المهمة التي يتصورونها (أوستن، 2002، نيغويست وغيره، 1999، رايس وغيره، 2000، وولف وغيره 2004).

وباختصار – إذاً – غالباً ما يتم طلبة الدراسات العليا متطلبات درجاتهم العلمية، ويبدؤون حياتهم الأكاديمية بفهم محدود جداً لأدوار الكليات والجامعات،

ومسؤولياتها تجاه المجتمع الأوسع، والطرق التي يُنفذ بموجبها أعضاء الهيئة التدريسية تلك المسؤوليات. وكثير منهم لم يُعرّفوا بأنواع الجامعات والكليات المختلفة، وبمهامها المتنوعة، والتوقعات المتعلقة بأدوار أعضاء الهيئة التدريسية. وثانياً: غالباً ما يفهم طلبة الدكتوراه الرسائل المختلطة حول نوعية العمل الأكاديمي ذي القيمة، الذي ربما يتعرض لمناقشة مفتوحة، أو أمثلة من العمل العلمي مثل خدمة الصالح العام. وثالثاً: غالباً ما يعبر أعضاء الهيئة التدريسية الجدد والطامحون عن قلقهم بشأن نوعية الحياة الجامعية، وأملاً في أن يجدوا توازناً مهنياً وشخصياً أكبر، وفرصاً أكثر لبناء علاقات وزمالات. ورابعاً: غالباً ما تحفز طلبة الدكتوراه وأعضاء الهيئة التدريسية الجدد الرغبة في القيام بإسهامات مهمة لطلبتهم وعلومهم ومجتمعاتهم. إنهم يريدون إحداث فرق، ويريدون القيام بعمل ذي معنى.

إن ثقافة الدراسات العليا عموماً، لا -تعِد- بوضوح الطلبة لفهم العمل من أجل الصالح العام والانخراط فيه. على أي حال، توحي المعطيات بأن أعضاء الهيئة التدريسية الجدد والطامحون يبحثون عن توازن، وتكامل، وزمالة، وجدوى لحياتهم وعملهم. ويمكن أن تساعدهم فرص تعلّم العمل الذي يخدم الصالح العام بصورة واضحة، والانخراط فيه على تحقيق هذه الأهداف.

القدرات والمهارات التي تخدم الصالح العام

يمكن أن يولي مرشدو أعضاء الهيئة التدريسية، ولجان منهاج البرامج اهتماماً واضحاً لإعداد طلبة الدكتوراه، ليكونوا أعضاء في الحياة المهنية للهيئة التدريسية التي تقوِّم دور الجامعة في خدمة الصالح العام، وفهم مدى العمل الذي يخاطب هذا الهدف، ومعرفة كيفية الانخراط في العمل العلمي. يلخص هذا البند المقدرات والمهارات التي نقترح أن تساعد برامج الدكتوراه الطلبة على تطويرها وتنميتها، وهم يستعدون لتسلم مواقعهم كأعضاء هيئة تدريسية (لقد تمَّ بحث بعض هذه المهارات في عمل سابق لأوستن، 2003).

تقدير غايات مؤسسات التعليم العالي وقيمها حق قدرها

ينبغي أن يكتسب طلاب الدكتوراه فهماً لما يسميه ليفين (الغايات الأساسية والقيم الجوهرية) للتعليم العالي (ليفين، 2000، ص17). ويجب أن يتعرّفوا على تاريخ التعليم العالي، ودور الجامعات والكليات في تعليم المواطنين وتربيتهم، مع تقدير المهارات اللازمة في مجتمع ديمقراطي حق قدرها، ومخاطبة الحاجات المجتمعية المهمة في مجالات تخصص مثل المجالات الحضرية والبيئية والصحية والتعليمية، وإعداد قادة للحياة الحضرية، وينبغي أن تكون مؤسسات التعليم منازل للعلماء الخبراء في إثارة أسئلة صعبة، والتحدث بوصفهم ناقدين اجتماعيين في قضايا مفيدة للمجتمع. وينبغي أن يدرس طلبة الدكتوراه ليس فقط الدور المؤسسي للأكاديميا في المجتمع، بل أيضاً أدوار أولئك الأفراد الذين قبلوا دور عضوية الهيئة التدريسية، ومسؤولياتهم. ويجب أن يُدعوا للتفكير في كيفية رفد بحثهم وتعليمهم الصالحَ العام بطرق شتى. وفعلى سبيل المثال: في بيئة الشؤون الدولية اليوم، يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية في الفلسفة، والجغرافية، والحوكمة، والأدب، واللغات، والتاريخ، وعلم الاجتماع وغيرها من حقول التخصص الأخرى، أن يلعبوا دوراً مفيداً ومهماً في تعزيز معرفة الناس بقضايا وطنية وعالمية عالية، وفهمهم لها.

فهم الأنماط المؤسساتية المختلفة، ورسالاتها

طالما أنه يتم إعداد طلبة الدكتوراه في جامعات بحثية كبرى، فهم يحتلون مواقع في الكليات المجتمعية، وكليات الفنون الحرة، والمؤسسات التعليمية الشاملة، وغيرها. كما أن برامج مثل برنامج (إعداد أعضاء الهيئات التدريسية للمستقبل) (PFF)، تعرف طلبة الدكتوراه بسلسلة من المؤسسات [غاف وغيره، 2000، بريت لوغان وغاف 2004، /http://preparing-faculty.org/ http://preparing-[faculty.org PFFWeb.Contents.htm. ومع ذلك مازال هناك عدة من خريجي الدكتوراه لا يعرفون أنواع المؤسسات التي تشكل طيف التعليم العالي في الولايات المتحدة.

فطلبة الدكتوراه الذين يستعدون لحياة عملية يخدمون بها الصالح العام، بحاجة لفهم المهمات الخاصة لكل نمط مؤسساتي. وعليهم كذلك أن يعرفوا – تاريخياً – سلسلة الأنماط المؤسساتية التي ظهرت لتلبية الحاجات الوطنية. وعندئذ عندما يحتل أعضاء الهيئة التدريسية موقعاً في جامعة شاملة – مثلاً – يكون لديهم الوعي الكافي لتقصي كيفية ارتباط مهمة المؤسسة بالتوظيف الإقليمي، والحاجات الاجتماعية، وكيفية قيامهم بربط عملهم بالرسالات والالتزامات المؤسساتية هذه.

فهم دلالة الخدمة العامة، والعمل الخارجي، والانخراط

فكما ذكرنا آنفاً؛ لا يألف دائماً أعضاء الهيئة التدريسية الطامحون مصطلحات مثل (الخدمة العامة أو العمل خارج الجامعة، أو الانخراط)، برغم أنهم ملتزمون غالباً بالانخراط في عمل مفيد، ولم يدرسوا ما الذي يمكن أن تشمله مظاهر حياتهم الجامعية هذه. وهكذا إذا ما كان لا بد من إعداد الطلبة لرؤية عملهم بناءً على علاقته بالصالح العام، فإن على التعليم في الدراسات العليا أن يزوّدهم بفرص مواجهة هذه المصطلحات، وأن يهيئ لهم كيفية ربط النظرية بالتطبيق، وبحث السبل الصعبة لدمج الالتزام بالصالح العام في عمل المرء، والتفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية الذين يقدمون أمثلة متنوعة لقيادة الحياة العلمية التي ترفد الصالح العام.إنهم بحاجة لفهم أنه لا بد لمثل هذا العمل من اتخاذ سلسلة من الأشكال والصيغ: مثلاً، بحث عمل مع مجموعات مجتمعية، والعمل مع الطلبة في مشروعات تعلم الخدمات، ومساعدة الطلبة على تعلم مهارات التعاون، والعمل الجماعي، وحل النزاعات اللازم للانخراط المدني، والعمل مع وكالات لتطبيق المعرفة على مشكلات معينة، والانخراط في بحث أساسي حول مشكلات مجتمعية مهمة بصورة حرجة، والكتابة إلى الوكالات الحكومية، أو إلى الصحافة الشعبية في مجالات خبرتهم، والعمل ضمن الجامعة لضمان أن تلك العمليات، والتفاعلات، والعادات، تشكل نموذجاً لممارسات ديمقراطية فعالة.

مهارات البحث

في حين أن طلبة الدكتوراه يتعلمون عادة قدراً كبيراً من إدارة البحث في تخصصاتهم، فإن الإعداد لحياة خدمة الصالح العام يتطلب توسيع الإعداد للبحث في حالات عديدة. يرفد البحث كله، عملياً، الصالح العام بفضل توسيع المعرفة الإنسانية، أو بإضافة عناصر جديدة من المعرفة الأساسية التي ترفد مستوى العلم أو الطب أو حقول تخصص أخرى. وأولئك الراغبون في رفد الصالح العام بطرق مباشرة أكثر يستفيدون من تعلم الإستراتيجيات، والمبادئ الفلسفية، والأخلاق ذات الصلة ببحث العمل، والبحث القائم على المجتمع، والبحث التطبيقي [سميث (Smith)، ويلمز (Willms)، وجونسون(Johnson)، 1997، ستراند، كتفورت، ستويكر، ماروللو (Marullo)، دونوهيو، 2000، ستراند، ماروللو، كتفورث، ستويكر ودونوهيو، 2003، سترينغر (Stringer)، 1999، زوبر – سكيرّيت (Zuber-Skerrit)، 1996]. كثير من المشكلات المجتمعية تتطلب منظورات متداخلة العلوم، أو متقاطعة العلوم، لذلك يُحسن الخريجون كثيراً إن تعلموا كيف يعملون مع الزملاء في علوم أخرى، وقدروا الوسائل المختلفة لتأطير مشكلات البحث حق قدرها. قال غولد ودور (2001) نتيجة مسحهم لطلبة الدكتوراه، إن 27% فقط يعتقدون أن برامجهم تهيئهم للتعاون مع أناس مختصين في علوم أخرى.

مهارات التدريس

يعد طلبة الدكتوراه اليوم أكثر احتمالاً من قبل عقد من الزمان لخوض تجربة بعض الإعداد لمسؤوليات التعليم. إذ توجد الآن في العديد من الجامعات برامج إعداد أعضاء الهيئة التدريسية المستقبلية [(PFF)غاف وغيره، 2000، برويت – لوغان، وغاف، 2004، http://preparing-faculty.org/ http://preparing-faculty.org/PFFWeb.Contents.htm]، وشهادات تعليم، وبرامج تدريب حسنة ومتقنة الصياغة لمساعدي التدريس (نيغويست وغيره، 1991). إننا نشجع مثل

هذه البرامج لإيلاء اهتمام خاص للقدرات التي سوف تساعد أعضاء الهيئة التدريسية المستقبليين على دمج الالتزام بالصالح العام في التعليم. فمثلاً، يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية المستقبليين أن يتعلموا طرقاً لتشجيع الطلبة على تعميق فهمهم لمعنى كونهم مواطنين صالحين، وأن يتعلموا إستراتيجيات تساعد الطلبة على تعزيز مهاراتهم التفكيرية النقدية. من المهارات التعليمية الأخرى ما يتضمن معرفة كيفية دمج تعلم الخدمات في خطط تطوير مقررات المرء، وكيفية مساعدة الطلبة في استخدام خبرات تعلم الخدمات بوصفها فرصاً لفحص قيمهم وتنمية التزاماتهم برفد المجتمع الأوسع مدى الحياة.

العمل الجماعي ومهارات التعاون

للعمل في مشروعات تخاطب مشكلات مجتمعية معقدة، يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية المحتملين إلى معرفة كيفية العمل تعاونياً مع الآخرين الذين لهم منظوراتهم العلمية وأساليبهم المعرفية والمنهجية المختلفة. وسوف يرتاحون عندما يتفاعلون مع آخرين مختلفين عنهم في العرق والوطن، ومع أعضاء هيئة تدريسية يشغلون مناصب مختلفة (عملاً جزئياً، أو تعيين بموجب عقد)، ومع أفراد من مختلف مشارب الحياة. كما أن مهارات التعاون والعمل في مجموعات متنوعة، ومعرفة إستراتيجيات مختلفة للتعامل في حل النزاعات تعد مفيدة أيضاً (أوستن، 2003، رايس، 1996).

مهارات التواصل

كما ينبغي أن يكون أعضاء الهيئة التدريسية المعدين للإسهام في الصالح العام مرتاحين أثناء انخراطهم في حوار يتسم بالاحترام المتبادل والإصغاء الملتزم. فمعرفة كيفية مشاركة المرء خبرته، مع كونه منفتحاً على معرفة الآخرين ومنظوراتهم تعد موهبة لا بد من رعايتها أحياناً. ويجب أن يكون عضو الهيئة التدريسية المحتمل قادراً على التواصل بفاعلية مع مختلف الأشخاص بما في ذلك صانعي السياسة، وقادة الحكومة، وأعضاء الجالية، وموظفي المؤسسات، وأعضاء المجتمع. وفي حين أن التعليم في مرحلة الدراسات العليا يعلم عادة

عضو الهيئة التدريسية الطامح كيف يكتب وكيف يعرض في المواقع العلمية، لا بد كذلك من إعداده للكتابة إلى الصحف والصحافة الشعبية، وتطوير مختصرات بليغة محكمة ومذكرات مناسبة للمجموعات السياسية، أو للقادة الحكوميين، والتحدث مع أفراد غير منخرطين مهنياً في مجال تخصص المرء.

تقدير مسؤولية المواطنة المؤسساتية حق قدرها

من الطرق التي تخدم بفضلها الجامعات والكليات الصالح العام: تقديم أمثلة من المجتمعات الديمقراطية. وعندما ينمذج أعضاء الهيئة التدريسية قدرات المواطنين الملتزمين المفكرين في عملهم ضمن الجامعة، يكون لدى الطلبة أمثلة مفيدة على نموهم كمواطنين. وللحفاظ على هذا الإسهام الذي تستطيع مؤسسات التعليم العالي القيام به، ولدفع هذا الإسهام إلى الأعلى، يجب أن يدرك أعضاء الهيئة التدريسية قيمة إسهامهم كمواطنين في مؤسساتهم الأكاديمية، ويقدرونها حق قدرها ويرغبون في المشاركة فيها. فضلاً عن أن إسهامهم في أدوار اللجان والقيادة بوصفهم مواطنين مؤسساتيين يمكن أن يؤثر في دور مؤسساتهم في رفد الصالح العام. وهكذا على طلبة الدكتوراه أن يتعلموا معنى المواطنة المؤسساتية، والمسؤولية التي يضطلع بها المرء عندما يقوم بدور عضو الهيئة التدريسية، وكيف يمكن أن يعمل أعضاء الهيئة التدريسية والإداريون معاً في بنى حكومية مؤسساتية. وبما أن أعضاء الهيئة التدريسية الطامحين ربما يغدون رؤساء أقسام وأعضاء لجان في المستقبل، فلا بد من حصولهم على فرص لتنمية مهاراتهم في إدارة الوقت، والتخطيط الإستراتيجي، والمنح الجماعي الفعال، وإدارة الاجتماعات، وحل النزاعات كما أسلفنا قبل قليل.

إستراتيجيات لتحسين التعليم الخاص بالدكتوراه لإعداد أعضاء هيئة تدريسية ملتزمين بالصالح العام

في هذا البند الأخير، نقترح إستراتيجيات لإعداد طلبة الدكتوراه بصورة واضحة وكاملة أكثر ليكونوا أعضاء هيئة تدريسية يقدرون الدور المهم، ومسؤولية

التعليم العالي في رفد الصالح العام حق قدرهما، ولتكوين نزعات لديهم، وتنمية قدرات ومهارات تُمكنهم من القيام بذلك الدور، وتحمل تلك المسؤوليات – ضمن مدى واسع من الأساليب – أثناء عملهم. إننا ننظم هذه الإستراتيجيات في أربع فئات: الأولى: تصف جهود مؤسستين بمشروعين يشملان جامعات عديدة، مصممين لإصلاح التعليم في مرحلة الدراسات العليا بطرق تقوي إعداد طلبة الدراسات العليا عموماً في فهمهم للصالح العام، وقدراتهم على خدمته. ثانياً: إننا نضع خطة مؤسساتية شاملة بوجه خاص، وتوضيحها لتحسين التعليم في مرحلة الدراسات العليا. هذا العمل المؤسساتي متميّز في جهوده الواضحة والمكثفة لإعداد الخريجين كي يتفاعلوا مع الدوائر السكانية خارج الجامعة. ثالثاً: نقترح أن تكون الجامعات قادرة على تحديد مصادر موجودة والاعتماد عليها لتقديم مقررات، وورشات عمل، وفرص تساعد الخريجين على تنمية بعض مهاراتهم اللازمة كي يصبحوا أعضاء هيئة تدريسية ذوي مقدرات مفيدة للعمل مع دوائر سكانية واسعة. وأخيراً: نقترح إستراتيجيات يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية فرادى الاضطلاع بها لتقوية إعداد طلبة الدكتوراه لديهم كي يربطوا عملهم بالصالح العام.

مبادرات المؤسسات

يمكن أن تؤثر المؤسسات في اتجاه العمل الأكاديمي بفضل البرامج التي يبادرون بطرحها، أو يدعمونها. ونلقي الضوء على مبادرتين مؤسساتيتين هدفتا إلى إصلاح التعلم في مرحلة الدراسات العليا. كل منهما تخاطب –بوضوح– إعداد طلبة الدكتوراه للإسهام في الصالح العام.

دكتوراه فلسفة سريعة الاستجابة

ألزمت مؤسسة وودرو ويلسون (Woodrow Wilson) نفسها بقيادة روبرت ويزبوخ (Robert Weisbuch) برؤية جديدة للتعليم الخاص بالدكتوراه بفضل برنامجها الذي يحمل العنوان (دكتوراه فلسفة سريعة الاستجابة) ويزبوخ، 2004،

(http://www.woodrow.org/resposivephd/responsive_phd.html). جمع البرنامج أربع عشرة جامعة معاً لتصور المنهجيات الجديدة للتعليم الخاص بالدكتوراه وتجريتها. كان هناك أربعة موضوعات ترشد إبداعات المؤسسات المسهمة في مبادرة (دكتوراه فلسفة سريعة الاستجابة): شراكات جديدة، ومبادئ جديدة، وممارسات جديدة، وأناس جدد. أولاً: يشجع البرنامج التحادث والمشاركة بين من هم داخل الجامعة ومن هم خارجها لدراسة كيفية إتمام تغيير التعليم في مرحلة الدراسات العليا. ثانياً: يشجع البرنامج (العلوم المغامرة الجريئة) (ويزيوخ، 2004، ص224) التي تجتاز حدود العلوم النظامية لتغذي العمل متداخل العلوم، اللازم لمخاطبة المشكلات الاجتماعية المعاصرة. ثالثاً: هناك تركيز على ممارسات جديدة، بما في ذلك مزيد من الاهتمام بالتعليم الخاص بالدكتوراه في خبرات التعليم التي تمكن الطلبة من تنمية خبرة التعليم بطرق نظامية، وإيجاد مزيد من الفرص أمام الطلبة ليتعرفوا على القضايا في مرحلة k-12 ومرحلة التعليم العالي، ويؤكد هذا التركيز البرمجي بأن التعليم الخاص بالدكتوراه «يرشد الجيل القادم من القيادات الفكرية» (ويزيوخ، 2004، ص228)، وليس فقط القادة الأكاديميين، الذين ينبغي أن يعرفوا وفق ذلك كيف يستخدمون خبرتهم ومعرفتهم في المجتمع الأوسع. وبالإضافة إلى برنامج دكتوراة سريع الاستجابة، فإن العلوم الإنسانية في برنامج العمل الذي تطرحه مؤسسة وود رو ويلسون تنفذ هذا الالتزام عن طريق تقديم منح لطلبة الدكتوراه ليعملوا في بيئات غير أكاديمية في الصيف، حيث يستطيعون استخدام خبرتهم العلمية. مثلاً، ساعد أحد الطلبة الأمريكيين على إيجاد أرشيفات وعرض عن طريق عمله مع تعاونية الفنون التصويرية في لوس أنجلس الشرقية (ويزيوخ، 2004). رابعاً: يعمل برنامج الدكتوراة سريع الاستجابة على اجتذاب مساهمين جدد في التعليم الخاص بالدكتوراه، ودعم نجاحهم. إن الاعتراف «برغبة الذين هم من مجموعات مضطهدة في البقاء مرتبطين بمجتمعاتهم، وإعادة الجميل لهم، وجعل نجاحهم

عوناً للآخرين في تلك المجموعات السكانية يعد جزءاً من المبادرة التي طرحت لتحقيق هذه الجهود». (ويزبوخ، 2004، ص،231).

في حين أن برنامج دكتوراة سريع الاستجابة مازال في الطريق، فإنه يُعد واحداً من البرامج القومية الملتزمة بالإصلاح ضمن التعليم لدى التخرج، الذي يسعى بجلاء إلى طرق إعداد خريجي درجة الدكتوراه لاستخدام خبرتهم العلمية فيما وراء الأكاديمية. من المحتمل -في السنوات الخمس المقبلة- أن تقدم المبادرات المؤسساتية التي تظهر بالترافق مع برنامج مبادرة دكتوراة سريعة الاستجابة، بعض الأمثلة من الإستراتيجيات لإعداد طلبة الدكتوراه إعداداً أكمل لحياة ترفد الصالح العام وتخدمه.

مبادرة كارنيجي في الدكتوراة

إن مؤسسة كارنيجي لتقدم التعليم هي الآن في منتصف مشروعها لخمس سنوات (2001 - 2006) الذي عنوانه (مبادرة كارنيجي للدكتوراه) (CID)، [www.carnegie foundation/CID] لقد نظم المشروع لمخاطبة غاية الدكتوراة، ورفع مستوى المفهوم القائل إن برامج الدكتوراه يهيئ (وكلاء للفروع المعرفية) مسؤولين عن (توليدها وحفظها وتحويلها) (ووكر (walker)، 2004، ص238). أي أن حامل الدكتوراه يجب أن يتمتع بالمقدرة على: (آ) توليد معرفة جديدة بفضل إدارته للبحث والعلم. (ب) «حفظ تاريخ العلم وأفكاره المؤسسيّة»، و(ج). «تحويل المعرفة الموجودة ومنافعها بفعالية إلى الآخرين بفضل التطبيق، والتعليم، والكتابة» (ووكر، 2004، ص238). والمقدرة الثالثة، (وهي التحويل) التي تؤكد عليها مبادرة مؤسسة كارنيجي بوصفها مهمة جداً لا بد لكل حامل دكتوراه من أن يتمتع بها، هي تلك التي لها صلة خاصة بإعداد أعضاء الهيئة التدريسية الملتزمين بالإسهام في الصالح العام.

تشجع مبادرة CID برامج التعليم العالي على تطوير «كادر من القادة العلميين، أو المشرفين على العلم القادرين على العمل... بفعالية في بيئات متنوعة» (ووكر،

2004، ص246). يجب أن يكون الخريجون مبدعين في حل المشكلات، مسهمين فعّالين في فرق العلوم المتداخلة، وقادرين على التواصل بصورة جيدة. وجمعت مؤسسة كارنيجي ستة أقسام إلى ثمانية في ستة حقول، كلهم منخرطون في دراسة معمقة لبرامج التعليم العالي، وإصلاح الجهود، وتقويم أثر عملهم. تساعد أفكارهم ومبادراتهم على إحداث تقدم في التحسينات التي تقوم بها الجامعات في أنحاء البلاد كلها على التعليم لدى التخرج، تلك التي ينبغي أن تهيء خريجي الدكتوراه تهيئة كاملة، وتزودهم بالفهم والمقدرات والمهارات كي يستخدموا خبرتهم العلمية بطرق ترفد المجتمع الأوسع رفداً واضحاً.

مبادرة مؤسساتية شاملة

لدى جامعة تكساس في أوستن برنامج شامل مثير عنوانه: (برنامج التنمية المهنية والانخراط المجتمعي) (PDCE) لإعداد طلبة الدراسات العليا لمدى من الحياة العملية المستقبلية. ووفق ما جاء في موقعه الإلكتروني، يدعم «هذا البرنامج الطلبة، ويشجعهم ليصبحوا قادة ومبدعين في الجامعة، وفي أنحاء العالم كلها (http://www.utexas.edu/ogs/development.html)، ويستطيع الطلبة المشاركة في مشروعات انخراط مدني، تمكّنهم من الإسهام في المجتمع العالمي أو المحلي، والتأثير فيه بناءً على البحث والمشورة وغيرها من المشروعات. كما تتوافر إقامات خارج الجامعة. إضافة إلى أن (مجموعات التعاون) تجمع طلبة الدراسات العليا مع أعضاء الهيئة التدريسية والمواطنين في المجتمع لتركيز المصادر الفكرية للجامعة على قضايا ضمن اهتمام المجتمع كالصحة والتعليم، والعلاقات بين الأعراق، والبيئة، والتقنية. تمكن مثل هذه الفرص الطلبة من تعلم التحليل ومهارات التواصل الضرورية لربط مجالات خبراتهم بالهموم المجتمعية. ويتضمن برنامج PDCE كذلك مقررات وورشات عمل حول موضوعات مثل: التعاون، وبناء الفرق، والترابط في العمل، والاستشارات والمقاولات، والأخلاق، والكتابة المهنية والأكاديمية».

الاعتماد على المصادر المؤسساتية

يستغرق تطوير خطة مؤسساتية شاملة وقتاً، ويحتاج إلى تخطيط، ويتطلب انغماس عدد من العاملين في الجامعة ومكاتبها في عملية التطوير هذه. وتُعدّ مكوّنات الخطة المؤسساتية في جامعة تكساس مثل مشروع الانخراط المجتمعي، والإقامة، ومجموعات العمل التعاوني، والمقررات كلها أمثلة لإستراتيجيات محتملة يجدر بالمؤسسات أن تدرسها. ربما تبدأ الجامعات جهودها بالقيام بتدقيق جامعي لمعرفة أعضاء الهيئة التدريسية المهتمين، أو الوحدات المهتمة في الجامعة؛ حيث يمكن تكييف المقررات أو المصادر المتوافرة لإعداد طلبة الماجستير والدراسات العليا من الكلية ليتعلموا خدمة الصالح العام. فمثلاً، ربما يكون أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الاتصالات راغبين في تكييف أو تطوير مقررات الدراسات العليا، أو ورشات العمل المركزة على التواصل مع أشخاص مختلفين متنوعين. وأما أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعلمون مقررات تشمل تعلّم الخدمات، فيمكن أن يدعوا لتقديم إقامة لطلبة الدراسات العليا الراغبين في تعلم كيفية دمج فرص الخدمة في تعليمهم. وأعضاء الهيئة التدريسية العاملون في برامج علمية متداخلة -مثلاً، برامج تتعلق بدراسات البيئة، أو الأسرة، أو الشباب والأطفال- ربما يكونون راغبين في تقديم ورشات عمل، أو إلقاء محاضرات تستهدف طلبة الدراسات العليا الذين يستكشفون سبلاً لدمج الخدمة العامة في عمل المرء العلمي.

نقدم مثالين آخرين هنا عن المقررات وورشات العمل التي تستطيع الجامعات تقديمها لمساعدة الطلبة في تنمية بعض المهارات اللازمة للتفاعل مع المواطنين والمجموعات المختلفة في مجتمع أوسع. في الحالات كلها، كان أعضاء الهيئة التدريسية الذين طوروا هذه الفرص؛ يعتمدون على تجربة طويلة وخبرة عملية لمساعدة طلبة الدراسات العليا على تنمية مهارات ذات صلة بخدمة الصالح العام.

ورشات عمل لحل النزاعات

لقد طورت جامعة ولاية ميتشيغان - بدعم من صندوق تحسين التعليم ما بعد الثانوي (FIPSE) - منهجية مدروسا جيداً، ومجربا لتعليم أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة إستراتيجيات فعّالة لوضع التوقعات وحل المشكلات كلومبارينز وبيك (Klomparens & Beck)، 2004، [www.grad.msu.edu/conflict.htm]. ويتضمن البرنامج الذي مقره الجامعة ورشات عمل للطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، تستفيد من صور فيديو موجزة لإطلاق حوار وتعلم. يتعلم المشاركون استخدام منهجيات قائمة على المصلحة لوضع توقعات وحل مشكلات، تبين أنها ناجحة في علاقات إدارة العمل، والنزاعات البيئية، والعلاقات الدولية. لقد قوّم الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والعمداء، في عدد من الكليات التي طرحت فيها هذه المنهجية، ورشات العمل تقويماً إيجابياً. تعد مقاربة ورشة عمل مثل هذه مثالاً على كيفية تقديم الجامعة فرصاً لطلبة الماجستير ليتعلموا بعض المهارات الضرورية للعمل بنجاح وفعالية ضمن الأكاديمية ومع المواطنين، والمجموعات المجتمعية، والقادة السياسيين، وغيرهم في المجتمع الأوسع.

مقرر تعليم غير رسمي

المثال الثاني هو مقرر طوره مركز دمج البحث والتعليم والتعلم (CIRTL)، وهو مؤسسة وطنية ترعى مشروع خمس سنوات، صمم خصيصاً لإعداد طلبة الدراسات العليا في العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات (STEM) لحياة عملية ناجحة، تدمج البحث الممتاز، والتعليم الرائع، والتعلم الفائق [http:// www.wcer.wisc.edu/cirtl/]. خصص جزء من غاية CIRTL لمساعدة طلبة الدراسات العليا، والباحثين ما بعد مرحلة الدكتوراه، وأعضاء الهيئة التدريسية على إيجاد طرق لتأكيد أثر عملهم الأوسع، الذي يعد تأكيداً جوهرياً للمؤسسة العلمية الوطنية. يقوم المركز الذي سوف يشمل - في الحال - شبكة من عشر جامعات، بتطوير مقررات وورشات عمل وفرص يمكن تكييفها في جامعات البلاد

كلها المهتمة بالإعداد الأفضل لأعضاء الهيئة التدريسية المستقبليين في حقول STEM. يركز أحد هذه المقررات على التعليم غير الرسمي، وهو مصطلح يستخدم غالباً ضمن الحقول العلمية للدلالة على التواصل والتعليم خارج المواقع التعليمية التقليدية. ولدى طلبة الدراسات العليا المشاركين في المقرر فرصة للتفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية، في مشروعات تربط خبرتهم العلمية بالمجتمع، كالعمل مع المتاحف أو مع مجلات إخبارية شعبية. من النتائج الجوهرية للمقرر تعلم الطلبة أشكالاً من التواصل، فعّالة في مساعدة عامة الناس على فهم قضايا العلم والتقنية والهندسة والرياضيات المعقدة.

مبادرات الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية

إن الجهود التي يبذلها أعضاء الهيئة التدريسية في برامج الأقسام، والبرامج الأكاديمية لمساعدة طلبتهم في الدكتوراه على تقدير مسؤولياتهم في رفد الصالح العام، لا تقل أهمية عن الجهود التي تبذلها المؤسسات، والبرامج المؤسساتية الشاملة، والمقررات، وورشات العمل المؤسساتية. فعلى مستوى القسم يستطيع الرؤساء وأعضاء الهيئة التدريسية مراجعة المنهاج، ليقرروا ما إذا كانت متطلبات البرنامج ومقرراته وخياراته تزود طلبة الدكتوراه بفرص لاكتساب مهارات ذات صلة. مثلاً، ربما تتضمن مراجعة برنامج فحص مكان تعلم الطلبة، وكيفية تعلمهم قضايا مثل: معاني الخدمة العامة، وتاريخ الجامعة في المجتمع، وأدوار أعضاء الهيئة التدريسية، ومسؤولياتهم، وكيفية تعلم العمل مع مجموعات متنوعة، والتواصل بفعالية مع أناس مختلفين ولغايات مختلفة، ومثل قضايا أخلاقية ذات صلة بعمل أعضاء الهيئة التدريسية. يمكن أن يكون البند السابق بشأن الإمكانات والمهارات التي ينبغي أن يتعلمها طلبة الدكتوراه - إذا ما أرادوا أن يستعدوا لخدمة الصالح العام - نقطة انطلاق لمناقشات أعضاء الهيئة التدريسية حول سعة منهاج البرنامج وعمقه، وخبرة التخرج المتوافرة للطلبة.

يمكن أن يقوِّم أعضاء الهيئة التدريسية أدوارهم بوصفهم مستشارين. هل أبحث بوصفي مستشاراً مع من أسدي لهم النصح من طلبة الدكتوراه: كيف أفكر بدوري كعضو هيئة تدريسية وكيف أفكر بما يحدثه عملي من أثر؟ هل أبحث أنواع الحياة العملية المتوافرة لخريج الدكتوراه في حقل تخصصي ومنظومة السبل التي ربما يستخدم المرء خبرته ومواهبه فيها لرفد حقل التخصص، والأكاديمية والمجتمع الأوسع؟ كيف يكون ردي عندما يظهر طلبتي عواطفهم، يبدون اهتماماتهم، ويعرضون أهدافهم؟ هل أشارك في القضايا الأخلاقية أو تضمينات العمل في حقل تخصصي؟ هل أقدم فرصاً لطلبة الدراسات العليا، للانخراط في تفكير ذاتي حول نوع العمل الذي يريدون القيام به، والحياة التي يريدون أن يعيشوها؟ يعرض أعضاء الهيئة التدريسية توقعاتهم، ويقدمون احتمالات لطلبة الدكتوراه تتعلق بكيفية اكتساب عملهم أهمية، وكيفية إحداث عملهم اختلافاً ما، وذلك عن طريق إسداء النصيحة رسمياً، والتفاعلات غير الرسمية في غرف الصف والمختبرات، والقاعات والردهات.

خلاصة

سوف يؤثر ما يتعلمه طلبة الدكتوراه في الجامعة على كيفية قيامهم بعملهم بوصفه أعضاء هيئة تدريسية. ولهذا كان لا بد أن تكون خدمة الصالح العام أولوية لدى مؤسسات التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين، ينبغي أن يؤكد إعداد طلبة الدكتوراه أثناء خبرتهم الجامعية بوضوح كيفية تقويم مثل هذا العمل والانخراط فيه. يحتاج طلبة الدكتوراه إلى أعضاء الهيئة التدريسية الذين ينمذجون الالتزام بخدمة الصالح العام، ويقدمون أمثلة على مدى أنشطة البحث والتعليم والعمل الخارجي، يمكن من خلالها التعبير عن مثل هذا الالتزام. لقد أظهرت الدراسات المختلفة التي درست تجربة الدكتوراة، كما ذكر في هذا الفصل، أن الطلبة لا يتعلمون عادة شيئاً في حياتهم الأكاديمية عن المكان الذي يمكن أن تؤدى فيه أدوار خدمة الجمهور، والانخراط المدني، والعمل الخارجي.

ومع ذلك، كما بُحث في هذا الفصل، تسعى برامج معترف بها وطنياً مثل برنامج الدكتوراه سريع الاستجابة، ومبادرة كارنيجي بشأن الدكتوراه (CID)، ومركز دمج البحث والتعليم والتعلم (CIRTL)، إلى إيجاد طرق لإعداد طلبة الدكتوراه أكثر لدى مسؤولياتهم بوصفهم علماء، ومواطنين أكاديميين، بما فيها مسؤولياتهم تجاه المجتمع الأوسع. لقد اقترح هذا الفصل -إضافة إلى ذلك- أنواعاً من الإستراتيجيات والبرامج التي تستطيع الجامعات والأقسام والبرامج وأعضاء الهيئة التدريسية فرادى، مساعدة طلبة الدكتوراه في تنمية المهارات المتنوعة والمقدرات المختلفة – في بحثهم، وتعليمهم، وتعاونهم ومهارات التواصل لديهم – التي ستمكنهم من أن يكونوا أعضاء هيئة تدريسية في المستقبل، مُعدّين مهنياً، وواعين اجتماعياً، وملتزمين شخصياً بخدمة الصالح العام.

References

Anderson, M. S., & Swazey, J. P. (1998). *The experience of being in graduate school: An exploration.* New Directions for Higher Education, No. 101. San Francisco: Jossey-Bass.

Antony, J. S., & Taylor, E. (2004). Theories and strategies of academic career socialization: Improving paths to the professoriate for black graduate students. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 92–114). San Francisco: Jossey-Bass.

Austin, A. E. (1992). Supporting junior faculty through a Teaching Fellows Program. In M. D. Sorcinelli & A. E. Austin (Eds.), *Developing new and junior faculty.* New Directions for Teaching and Learning, No. 50 (pp. 73–86). San Francisco: Jossey-Bass.

Austin, A. E. (2002, January/February). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *Journal of Higher Education, 73*(1), 94–122.

Austin, A. E. (2003, Winter). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education, 26*(2), 119–144.

Fagen, A. P., & Suedkamp Wells, K. M. (2004). The 2000 National Doctoral Program Survey: An on-line study of students' voices. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 74–91). San Francisco: Jossey-Bass.

Gaff, J., Pruitt-Logan, A., & Weibl, R. (2000). *Building the faculty we need: Colleges and universities working together.* Washington, DC: Association of American Colleges and Universities and Council of Graduate Schools.

Golde, C. M. (1997, November). *Gaps in the training of future faculty: Doctoral student perceptions.* Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Albuquerque, NM.

Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education* (www.phd-survey.org). Philadelphia: The Pew Charitable Trusts.

Klomparens, K. L., & Beck. J. P. (2004). Michigan State University's Conflict Resolution Program: Setting expectations and resolving conflicts. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 250–263). San Francisco: Jossey-Bass.

Levine, A. (2000). *Higher education at a crossroads.* Earl Pullias Lecture in Higher Education, Los Angeles: Center for Higher Education Policy Analysis, Rossier School of Education, University of Southern California.

Lovitts, B. E. (2004). Research on the structure and process of graduate education: Retaining students. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 115–136). San Francisco: Jossey-Bass.

Marincovich, M., Prostko, J., & Stout, F. (Eds.). (1998). *The professional development of graduate teaching assistants.* Bolton, MA: Anker.

Menges, R. J., & Associates. (1999). *Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support.* San Francisco: Jossey-Bass.

Nerad, M., Aanerud, R., & Cerny, J. (2004). "So you want to become a professor!": Lessons from PhDs–Ten Years Later study. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 137–158). San Francisco: Jossey-Bass.

Nyquist, J. D., Abbott, R. D., Wulff, D. H., & Sprague, J. (Eds.). (1991). *Preparing the professoriate of tomorrow to teach: Selected readings in TA training* (pp. 295–312). Dubuque: Kendall Hunt.

Nyquist, J. D., Manning, L., Wulff, D. H., Austin, A. E., Sprague, J., Fraser, P. K., Calcagno, C., & Woodford, B. (1999). On the road to becoming a professor: The graduate student experience. *Change, 31*(3), 18–27.

to the Professoriate: Strategies for Enriching the Preparation of Future Faculty (pp. 236–249). San Francisco: Jossey-Bass.

Weisbuch, R. (2004). Toward a Reponsive PhD: New partnerships, paradigms, practices, and people. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 217–235). San Francisco: Jossey-Bass.

Wulff, D. H., & Austin, A. E. (Eds.). (2004). *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wulff, D. H., Austin, A. E., Nyquist, J. D., & Sprague, J. (2004). The development of graduate students as teaching scholars: A four-year longitudinal study. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty.* San Francisco: Jossey-Bass.

Zuber-Skerrit, O. (Ed.). (1996). *New directions in action research.* London: Falmer.

الفصل السادس عشر

دعونا نتكلم

احتواء آراء الطلبة في الصالح العام للتعليم العالي

ستيفن جون كواي (Stephen John Quaye)

أناقش في هذا الفصل قيمة الاستفادة من آراء الطلبة كونها وسيله لإشغالهم في الصالح العام للتعليم العالي. أفتتح المناقشة بتجربة شخصية مكنتني من إدراك ضرورة الإصغاء إلى منظورات الطلبة وتجاربهم، من أجل استكمال الصالح العام للتعليم العالي. ثمّ أعرف الصالح العام وأبين مسؤوليتي تجاهه. وبعد ذلك ألخص كيفية تطوير الطلبة رأياً في الصالح العام. وأكرر في هذا الفصل أيضاً ثلاثة موضوعات فرعية صغيرة ضمن عملية جسّر موضوع الرأي:

1. يتطلب الصالح العام أعضاء هيئة تدريسية أكثر تنوعاً وشمولية.
2. يستلزم الصالح العام انتباهاً واهتماماً ذكياً بآراء الطلبة.
3. يدور الصالح العام حول المفكرين من الأشخاص الذين يربطون ممارستهم بحاجات الناس في المجتمع.

تجربة الصالح العام الشخصية

حضرت مؤخراً نقاش عمل حول الصالح العام للتعليم العالي، قدمه أدريانا كيزار وغيلبرت هينتشكه (Guilber Hentschke) عضو الهيئة التدريسية في جامعة كاليفورنيا الجنوبية (USC)؛ حيث بدأت دراستي كطالب دكتوراه. دخلت الغرفة بعد بضع دقائق من بدء العرض، جلست في مقعد خلفي، وتفحصت الغرفة بسرعة باحثاً عن أشخاص ملونين آخرين. لقد انخرطت في هذا الروتين منذ زمن بعيد، بقدر ما أستطيع تذكر ذلك الزمن. وبرغم أن جامعة كاليفورنيا الجنوبية (USC) هي أكثر ثاني جامعة في أمريكا كلها من بين الجامعات والمعاهد الخاصة ذات المرتبة العليا تسجيلاً لطلبة من مختلف الأعراق والقوميات [بيرغن (Burgin)، 2004]، فإن ميولي للبحث في الغرفة ظلت قوية، دون أن أعي ذلك في غالب الأحيان. لقد عملت في مؤسسات تعليمية للبيض معظم تجربتي التعليمية. ويعد التنوع العرقي المزدهر في جامعة USC بعيداً جداً عن تجاربي المتجانسة في مرحلة k-12، والمرحلة الأولى من الجامعة، ومرحلة الدراسات العليا. ولكوني الطالب الأمريكي الإفريقي الوحيد، أو الشخص الملون في الأكثرية الساحقة من صفوفي حتى الآن، فإني كنت أفكر في تصور الإسهام في مجتمع المساواة المزعومة في أمريكا. ومع ذلك لم أبدأ بالتفكير في هذا الأمر بدلالة مصطلحي (العام) و(الصالح) إلا بعد حضوري هذا العرض.

لست متأكداً ممن يحمل لقب (عضو هيئة تدريسية) أو (إداري) أو (عضو هيئة العاملين) في مثل هذا البحث الخاص، ومع ذلك، أتذكر عضو هيئة تدريسية ملوناً واحداً. فأذهلني ذلك. وبدأت أتساءل: «إذا كانت جامعة USC أكثر تنوعاً من جامعة أوهايو -حيث حصلت على الماجستير- أو جامعة جيمس ماديسون - حيث حصلت على الدرجة الجامعية الأولى (بكالوريوس) - ألا ينبغي، إذاً، أن تكون نسبة مئوية من أعضاء الهيئة التدريسية الملونين في هذه المؤسسة التعليمية؟». إن عدد أعضاء الهيئات التدريسية الملونين في مؤسسات التعليم

العالي في الولايات المتحدة قليل جداً، وبصورة مذهلة. والواقع أن كتاباً نشر حديثاً بعنوان: (الطريق إلى الأمام: تحسين التنوع في التعليم العالي) لويليام تايرني، ودين كامبل، وجورج سانشيز (Sanchez)، 2004 يناقش ضرورة زيادة عدد طلاب الدراسات العليا الملونين الذين سيحتلون مواقع أعضاء في الهيئة التدريسية. وأشار المؤلفون بوجه خاص إلى أن «التعليم العالي يجب ألا يختلف عن بقية المجتمع الأمريكي: على الذين يسهمون في التعليم في مرحلة ما بعد الثانوي أن يعكسوا التغييرات الديمغرافية الجارية في الولايات المتحدة. ومع ذلك، فإن استمرار التمثيل المتدني لأعضاء الهيئات التدريسية الملونين في التعليم العالي يعد واحدة من المشكلات الأكثر إزعاجاً». (ص1).

لا يستطيع التعليم العالي أن يفي بما تعهد به للصالح العام ما لم يضخم التزامه بزيادة عدد طلبة الجامعة، وأعضاء الهيئة التدريسية المثبتين من الملونين. إذ تتطلب الديمقراطية الأمريكية متعددة الأعراق والقوميات أن تقوم مجموعة أكثر تنوعاً من العلماء بتعليم الطلبة ودعمهم في تطوير آرائهم المتعلقة بخلفياتهم الثقافية.

برغم أن افتقار الغرفة إلى أعضاء هيئة تدريسية ملونين قد أزعجني، إلا أنني ازددت إحباطاً عندما فتح كيزار وهنتشكه المجال للأسئلة والمناقشة في ختام عرضهما. إذ لاحظت على الفور الافتقار إلى الصوت الطلابي، ومشاركة الطلبة في هذا القطاع. أصغيت إلى التعليقات الممتعة من أعضاء الهيئة التدريسية، والموظفين والإداريين في القاعة على قضايا جوهرية مثل: «إلى أي مدى يعد التعليم العالي مصلحة عامة؟»، وسخرية الرضا الاجتماعي الذي يولده التعرض إلى التعليم، والافتقار إلى فرص التعليم في آن واحد، والفلسفة الليبرالية الحديثة التي ترى التعليم العالي من زاوية طبيعته الربحية والتنافسية، وعلاقته بالسوق والاقتصاد [كيزار، 2004، سترومكويست (Strompquist)، 2002]، وطرق قياس المنافع المجتمعية للتعليم العالي. ومع ذلك شعرت بالخمود والهزيمة بسبب عجزي

عن الانخراط في هذا النقاش النقدي الحاسم في حينه. لماذا لم أسهم بتقديم منظوري بشأن هذا الموضوع؟ لماذا سمحت لأولئك الذين هم أقوى مني أن يسيطروا على سلوكي؟ لماذا أبعدت، بوصفي طالب دكتوراه، أربع سنوات عن تأمين موقعي كعضو هيئة تدريسية، ثم أعود إلى أيام المرحلة الجامعية الأولى؛ حيث كان أساتذتي يكافئون عادة سلبية الطلبة وامتثالهم وخضوعهم؟ لماذا أشعر بالخوف والجبن في هذه البيئة، اشعر برعب حال دون تمكني من ترتيب ما برأسي من أفكار؟ لماذا لم أشعر بالارتياح لمارستي حقي في الكلام الحر؟.

وبعد ساعة ونصف من مغادرتي النقاش تحولت مشاعر العجز والخوف عندي إلى غضب، عندما أخذت أفكر في الفرصة التي أضعتها لعرض آرائي. وعلى الرغم من أنني مازلت أملك إجابات ملموسة على التساؤلات المذكورة أعلاه، إلا أنني شكلت ملاحظات ثمينة عن الافتقار إلى صوت الطلبة وآرائهم في مثل تلك المناقشات لموضوع الصالح العام للتعليم العالي. لذلك عندما سألني أحد المحررين عما إذا كنت أرغب في كتابة فصل لهذا النص، اغتنمت الفرصة. لم أشأ أن أبقي صوتي غير مسموع للمرة الثانية، خصوصاً في بحث الصالح العام، حيث يحق للأصوات كلها أن يكون لها مكان وأهلية واعتراف بها، خصوصاً تلك الأصوات التي تظل غالباً غير مسموعة.

بوصفي طالباً، أناقش فيما يلي أهمية انخراط الطلبة في هذا الحوار. وبوصفي رجلاً أمريكياً إفريقيا حساساً، عاطفياً غير مثليّ، أستخدم روايتي لأصور كيف أسهمت خبرتي التعليمية - وخصوصاً خبرتي في مرحلة الدراسات العليا في جامعة ميامي - في إضفاء معنى على الصالح العام للتعليم العالي، وعواطفي نحوه. كما أقدم أمثلة على كيفية احتواء الطلبة في هذه الأحاديث عن طريق زج مساعدي المعلمين والمربين في عملية إنجاز الصالح العام، والعناية به. إن كتابة هذا الفصل مكنتني من التفكير في نفسي، وفي دوري في تنفيذ التزام

التعليم العالي بالصالح العام، كما مكنني من التوصل إلى فهم عميق لنفسي ودوري هذا، وكلي أمل في أن يستخدم القراء هذا الفصل وسيلة للتفكير في حياتهم بوصفهم طلبة، ومربين، وآباء وأمهات، وأعضاء في المجتمع. وقبل أن أتابع، من المهم أن أوضح مفهومي للصالح العام.

تعريف الصالح العام

أثناء سنتين قضيتهما طالباً في الدراسات العليا، أتابع الماجستير ضمن هيئة الطلبة من جامعة ميامي، أصبحت مهتماً بالتأكيد من أن عملي المستقبلي سوف ينفع المجتمع. ومع ذلك لم أستخدم مصطلح (الصالح العام) إلا بعد لقائي بمرشدتي في جامعة USC أدريانا كيزر. في غضون سنتين قصيرتين في جامعة ميامي، نموت وتغيرت كثيراً لدى استكشافي هويتي القومية الأمريكية الإفريقية، وبدأت أفكر بصورة نقدية، وأتامل في الأفكار الواردة في الكتب، وأفكار الشخصيات المرجعية، والإعلام، بدلاً من قبولي لأي معرفة على أنها حقيقة. ولدى قيامي بذلك، بدأت أدرك وأحدد (اللامساواة) الواسعة، والمظالم الكبيرة الواقعة على أفراد بسبب لون بشرتهم فقط.

لم أكن أشعر بالارتياح في بيئة جامعة ميامي التي يسودها البيض. إذ كانت تمر أيام عديدة أسير فيها عبر الجامعة ولا أرى طالباً ملوناً آخر. كنت أشعر بالعزلة والوحدة والحرج، وبتعبير أبسط، شعرت أني خارج المكان (نشاز)، إذ لا أنتمي إلى فضاء الجامعة هذا الذي يبدو فضاء عاماً. ولدى تفكيري في ماضيّ وفي تجربتي الحالية، استطعت لأول مرة في حياتي أن أسمي الألم الذي شعرت به، وأن أعزوه إلى حوادث ملموسة. كانت عملية التسمية تلك جزءاً حاسماً من نموي الشخصي والفكري. وهكذا قررت أن أتابع تعليمي، وأن أصبح عضو هيئة تدريسية كي أستطيع دعم الطلبة الآخرين في تحديد ألمهم وتوصيفه، خصوصاً أولئك الملونين الذين غالباً ما تهمش آراؤهم وشخصياتهم في بيئات غالبيتها

صياغة الصالح العام. فإن كان باستطاعتي مساعدة الطلبة على اكتشاف أصواتهم بأسلوب لا أبوي، عندئذ نستطيع معاً - وبالتعاون - أن نقاوم أشكال الاضطهاد التي تسود الكليات والجامعات والمجتمع الأمريكي اليوم. يا لها من طريقة متواضعة قوية مهمة للإسهام في الصالح العام للتعليم العالي.

اسمحوا لي أن أفصل بمزيد من التحديد فهمي لمصطلح الصالح العام. في الفصل الثاني من هذا الكتاب بينت أدريانا كيزار الدور الصامد عبر الزمن لعضو الهيئة التدريسية بوصفه ناقداً اجتماعياً. وعلى رغم من أن كورنيل ويست (Cor-nel West) لم يعرّف صراحة (الصالح العام) في كتابه (مستقبل العرق) (غيتس، وويست، 1996) فإني أجد استخدامه لمصطلح (المفكر العام) مماثلاً لمصطلح (الناقد الاجتماعي)، وذا صلة عالية بجعل مصطلح (الصالح العام) ذا معنى: «إن الدور الجوهري للمفكر العام - تمييزاً له عن عمل الأكاديميين، والخبراء، والمحللين، والحكماء، الذي لا بد منه، واعتماداً عليه في الوقت نفسه - هو إيجاد خطاب عام راقٍ موجه إلى المشكلات العامة الملحّة التي تنوّر المواطنين، وتمدهم بالطاقة والنشاط، وتشجعهم على الاضطلاع بالعمل العام والحفاظ على هذا الخطاب». (ص،71).

لدى توافق بيل هوكس (1995) مع فكرة ويست بشأن المفكر العام، لاحظ دور المفكرين الأمريكيين الأفارقة على النحو الآتي: «إن المفكرين السود الذين يختارون العمل الذي يخاطب حاجات نضال السود التحرري وهمومهم، وجماهير السود الساعين لتحرير عقولهم ومخيلاتهم من الاستعمار، لن يجدوا ضرورة لوجود فصل بينهم وبين غيرهم من السود من مختلف الخلفيات الطبقية». (ص234).

لقد عززت كلمات ويست وهوكس البليغة فهمي للصالح العام. فالصالح العام هو صالح عام بمعنى أن تحقيقه لشخص آخر لا يعني حرمان الآخرين منه، وبعبارة أخرى، لا تختفي حقوق المساواة والحرية وحرية الكلام والعدالة، ولا تتقلص إذا ما منحت لقلة من الناس أو المجتمع كله. لذلك، تشكل هذه الحقوق الصالح العام لأنها

تشمل المواطنين كافة وتنفع حياتهم. وكما قال ويست، يتشارك المفكرون العامون مع المواطنين في مخاطبة تحديات الصالح العام. يقترن تعريفي للصالح العام مع مقولات دينيس غرين (Denise Green)، ووليام ترينت (William Trent) بأن احتواء مزيد من الأصوات (الآراء) المتنوعة عرقياً وقومياً، يعد بشيراً لتحقيق الصالح العام (انظر الفصل السابع من هذا الكتاب).

غالباً ما يتنافر مجتمعنا الرأسمالي الحالي، ومثلنا الديمقراطية، لأن مفهوم الرأسمالية بحد ذاته يعني أن أفراداً سيكونون (خاسرين)، وآخرين (رابحين). إن التنافس والفردية يسيّران الرأسمالية، ولا يسيّران الصالح العام. والرأسمالية تسعى إلى الربح على حساب الآخرين. وتظهر ثقافة المجتمع الأمريكي البيضاء، التفوقية، الرأسمالية، الأبوية نفسها في التوتر مع الصالح العام. إن البنية الهرمية للمجتمع، هي بدقة سبب نضال الكثيرين من الأفراد في الأكاديمية للارتباط مع من هم خارج البيئة الأكاديمية، والعكس بالعكس، كما يقول هوكس (1995) بتبصر عميق. لا يقدّم الصالح العام بالتساوي للجميع، مع وجود بنى السلطة التي تسود (ديمقراطيتنا). ومع ذلك لا يعني هذا أننا لا نجاهد من أجل تحقيق هذا الهدف. ووفقاً لذلك، علينا تطوير مسؤولية نقل تركيز التعليم العالي، وإرجاعه إلى الصالح العام.

المسؤولية تجاه الصالح العام

إنني مواطن أتمتع بامتيازات المواطنة. إن مجرد واقعة كوني أتابع درجة الدكتوراه، وحصولي على فرصة كتابة هذا الفصل؛ تجعلني أخال أني عضو في المجتمع متمتع بامتيازات المواطنة. ربما يقول بعضهم إن الامتياز مصحوب بالتزام العطاء إلى الآخرين، على أي حال، أنا أرى أن هذا رأي في المسؤولية غير مكتمل. فأنا لا أوافق أن حقي وامتيازي وحده مصحوب بمستوى معين من المسؤولية تجاه الآخرين. بل أقول إن رغبتي مجتمعة مع مسؤوليتي تجاه المجتمع هي التي تمكنني من رفد الصالح العام للتعليم العالي. إذ إن المسؤولية دون رغبة، تولد التكاسل والتهكم.

وبالمثل، لا يعد مجرد توقع استجابة التعليم العالي لحاجات المجتمع صورة كاملة لواجباته. طرح طوني تشيمبرز في الفصل الأول مفهوم الميثاق بين التعليم العالي والمجتمع. يتنبأ هذا الفصل أنه لقاء التمويل العام لكثير من متابعات التعليم العالي وإنتاجه المعرفي، سوف يرفد التعليم العالي -إيجابياً- جاليات المجتمع المتنوعة، ويُعدّ هيئة طلابية ملتزمة بالانخراط، مزوّدة بالعلم، يمكنها الإسهام بصورة كاملة في المثل العليا للديمقراطية الأمريكية.

إن رغبة التعليم العالي الممتزجة بمسؤولية تجاه المجتمع، هي التي تمكنه من الوفاء بميثاقه. هذه وجه نظر أكمل في الديمقراطية. مع استمرار تحرك التعليم العالي نحو البرنامج الرأسمالي وذاتي التركيز، تظل مسؤوليته تجاه مجتمع أوسع قائمة، أما رغبته فتكون غائبة. إن ما أراه قضية جوهرية تواجه الكليات والجامعات في القرن الواحد والعشرين هو هذا العزوف عن الاستجابة لحاجات مجتمع التعليم العالي.

يكون التعليم العالي مصلحة عامة عندما يربط رسالته بمُثُل الديمقراطية (مثلاً، بالحرية، والمساواة بين الناس بغض النظر عن عرقهم أو جنسهم، أو ميولهم الجنسية، والمساواة في فرص العمل والتعليم، وإسهام الناس كافة في الديمقراطية). ويُهيّأ الطلبة الذين استكشفوا قيمهم ومعتقداتهم داخل غرفة الصف وخارجها، ليكونوا وسيلة لتطوير آرائهم كي يأخذوا دورهم في هذه الديمقراطية. وكما قال هنري جيروكس (Henry Giroux)، 2002: «يجب حماية التعليم العالي بوصفه مصلحة عامة من المحاولات المستمرة لتنظيمه وإدارته كشركة، لأنه... أحد الأمكنة القليلة التي يستطيع الطلبة تعلم المقدرة على مساءلة السلطة، وإنعاش مثل المواطنة الملتزمة بالانخراط، وتأكيد أهمية الصالح العام، وتوسيع قدراتهم بحيث تحدث فرقاً في نمط الحياة». (ص 450).

فإذا ما أراد الطلبة رؤية أنفسهم في عملية الصالح العام هذه، ينبغي - بالتأكيد- أن يزودهم المعلمون بفرص عديدة لتنمية هذه المقدرة على تحدي

السلطة، واستكشاف معتقداتهم. وجوهرياً، يعد هذا وصفاً لمقدرتهم على تنمية آرائهم، وتطويرها، تلك التي سأعود إليها فيما بعد.

تنمية الرأي والمقاومة لخدمة الصالح العام

أشعر أحياناً بأني مختلف، وكأني غير منتمٍ إلى في البيئات التعليمية كلها التي كنت جزءاً منها. ونادراً ما كنت أتكلم - إلا إذا سألني الأستاذ مباشرة - لأن تربيتي وطدتني على الاعتقاد بأن رأيي لا أهمية له. ولم أستغرق زمناً طويلاً لأعلم أن المنظورات والآراء الحصيفة التي كان يقدمها أساتذتي، والشخصيات المرجعية الوحيدة كانت في غاية الأهمية. لم يعرّضني أحد أبداً لتصور الصالح العام، وعلاقة التعليم العالي به. بدأت في جامعة ميامي أحلل نقدياً لأول مرة [ماركيوز (Marcuse)، 1964] وأنخرط في تصور هوكس (1994) لارتكاب الخطيئة، وفي تعليم طرح المشكلات «الذي يبني نفسه على الإبداعية، ويحفز على التفكير الحقيقي والعمل في الواقعية لباولو فريري (Paulo Freire)، 1970، ومن ثم يستجيب إلى مهنة الأشخاص بوصفهم كائنات صادقة فقط عندما تنخرط في التقصي والتحول الإبداعي». (ص 84). إنني أصف هذه التجربة غالباً بأنها صحوتي الفكرية التي أيقظتني من سباتي العميق، وشرعت بتطوير رأيي وتنميته.

لقد تراجعت، على أي حال، في نقاش العمل إلى طرقي القديمة، وخضعت لتوقعات أخرستني. وبدأت عن طريق اكتشاف رأيي (صوتي) وتطويره، أضرب مثلاً مقاومتي لهذا التدعيم الليبرالي الجديد الذي يتوقع من الطلبة أن يكونوا مجرد مستهلكين، وألا يفكروا نقدياً في المنتج - أي التعليم - الذي يشترونه [جيروكس، 2002، ماركيوز، 1964، سترمكويست، 2002]. عندما أتكلم وأكتب ضد المظالم التي يفرضها على المجتمع انصراف التعليم العالي إلى تلبية الرأسمالية والسوق (مثلاً، إلى تضخيم الفجوة بين أصحاب الامتيازات والفقراء، وتحويل التعليم إلى سلعة، وإخراس الخطابات التي تعارض الفلسفة الليبرالية الجديدة،

وهذا غيض من فيض). (جيروكس، 2002)، فإني أكشف عن رأيي بناءً على ذلك الكلام، وتلك الكتابة.

لقد ساعدتني جهود المقاومة في فهم دوري في الصالح العام [غاستيلز (Gas-tells)، 2004، هيبديج (Hebdige)، 1979، رودس (Rhoads)، 1994]. وعندما أنعمت النظر في تجاربي التعليمية السابقة قبل قيامي، بدأت أدرك مفهوم الهيمنة. فالهيمنة تصف حالة خلقتها الثقافة المهيمنة، وحافظت عليها (ومثال ذلك في هذه الحالة: الافتراض الليبرالي الجديد بأن غاية التعليم العالي هي إعداد الطلبة لسوق العمل بهدف تحقيق ربح، واكتساب ميزة تنافسية على الآخرين)، حيث تفرض هذه الثقافة نفوذها بطرق تبدو طبيعية وعادية. والسمة الأساسية للهيمنة هي أن أعضاء تلك المجموعات الفرعية الذين لا يوافقون بالضرورة مع وجهة نظر هذا النظام السائد والحاكم، (يؤمنون) به لأنهم يعتقدون أن قوة الثقافة المهيمنة شرعية وطبيعية (هيبديج، 1979).

أصبحت الليبرالية الجديدة شائعة، ومن ثم طبيعية وعادية، لدرجة أن الذين يتحدونها يبدون (متعصبين) أو (متطرفين). تحتفظ الهيمنة بقوتها، لأنها تتطلب موافقة الطبقة الخاضعة. وأخيراً، عندما تسأل هذه الهيمنة: «أي طريقة من طرق الحياة هناك، سوى البحث عن أقصى ثروة لأغراض الفرد؟»، فإن الليبرالية الجديدة – كما قال جيروكس (2002) – تلف نفسها بما يبدو مناشدة إلى العقل العام لا تُهاجَم» (ص428). وحللت نيللي سترومكويست (Nelly Stromquist)، 2002 الهيمنة في بيئة العلمنة عندما كتبت تقول: «غالباً ما يُساء فهم معارضة المنظمات اللاحكومية (NGOs) للعولمة، وخصوصاً من قبل وسائل الإعلام، التي تنزع -على سبيل المثال- إلى وصف عمل المجموعات الصغيرة المحتجة على السياسات الاقتصادية غير المرغوب فيها بأنها كيد فوضويين عازمين على الفوضى غير المنتجة». (ص12). وهكذا عندما قال الرئيس بوش إن أولئك الذين يعارضون الحرب ضد الإرهاب إنما يؤيدون الإرهابيين، وهم غير وطنيين، فإنه

يثبت هذه الهيمنة، ويوطد أركانها. وعندما لا أتحدى، مثل هذا الادعاء، فإني أحافظ على الهيمنة وأصونها. وبعبارة أدق: إن هؤلاء (المجانين) أو (الفوضويين) هم الذين يضمنون الانتباه االحاد لأن هؤلاء الأفراد (وهم في غالب الأحيان من الطلبة)، هم الذين يسعون لتدمير يد الهيمنة الخبيثة، وتحويل التعليم العالي، وتوجيه المجتمع إلى الصالح العام.

يستثنى الأمريكيون الأفارقة -غالباً- من جني ما يسمى مكاسب التحالف بين التعليم العالي والرأسمالية. فعندما لاحظت أولئك الأمريكيين الأفارقة أثناء تجربتي التعليمية، الذين كانوا أفراداً منبوذين جانباً كأفراد بسبب لون بشرتهم، وبسبب افتقارهم للامتيازات الاقتصادية التي كنت محظوظاً جداً لأني أمتلكها، تساءلت أي دور يمكن أن يلعبه هؤلاء في الصالح العام. ألا يهمهم أن يسمع صوتهم كذلك؟.

في جامعة ميامي، توقع أساتذتي -لأول مرّة في حياتي التعليمية- أنني أفكر تفكيراً نقدياً، وأتحدى الشخصيات السلطوية، وأعبر عن آرائي في البيئة الصفية. ولأول مرّة -عندما كنت في الصف الأولي لنظرية التنمية الطلابية- يطلب مني أستاذي أن أروي حكايتي. عندئذ تيقنت أن أساتذتي وأقراني قد قدروا تجاربي وخبراتي الشخصية -ليس فقط في ذلك الصف، بل في الصفوف الأخرى كلها- أثناء تجربتي في الماجستير التي زوّدتني بفرص واسعة لأن تُسمع حكايتي. والواقع أن أساتذتي في ميامي ربطوا التعليم العالي بالصالح العام. الصالح العام في ديمقراطيتنا الأوروبية: هو أن يكون للناس كافة حق التكلم. وينبغي أن يشجع التعليم العالي هذا الصالح المجتمعي، بفضل إفساح المجال لآراء الطلبة في الصف. وإذا لم يفعل ذلك فإنه يضطهدهم، وينزع عنهم صفة الإنسانية (فريري، 1970)، ويجردهم من أحد حقوقهم الأساسية بوصفهم بشراً في الديمقراطية.

لست محايداً، ولا أتظاهر بأني كذلك. وبالمثل ليس التعليم محاولة حيادية، بل متحيزة وسياسية. وكذلك الأمر، عندما لا نشجع الطلبة على الكلام في غرفة

الصف، فإننا نتخذ قراراً سياسياً، تماماً كما نتخذ قراراً سياسياً عندما نمنح الطلبة فرصة المشاركة في حكاياتهم. فكيف نتوقع من الطلبة أن يحققوا أهدافهم المتمثلة في تلبية حاجات الناس في المجتمع، إذا لم يطلب منهم أساتذتهم أن يرووا حكاياتهم بوصفها وسيلة من وسائل تطوير تفكيرهم وتنميته؟ وكيف يستطيع الطلبة الاستجابة لحاجات الآخرين، والتعاطف معها، إذا لم يَمنحوا فرصاً لسماع آراء أقرانهم في غرفة الصف؟ وليكون الطلبة مشاركين مشاركة كاملة في الديمقراطية، لا بد وأن يقحموا آراءهم في المناقشات الصفية (تطوير الرأي وتنميته)، وأن يبنوا المهارات اللازمة لتحدي المعتقدات الأساسية الليبرالية الجديدة (تطوير المقاومة وتنميتها)، وأن يستجيبوا للصالح العام. هذه العملية جوهرية لتمكين الطلبة من تنمية آرائهم، ومقاومة أسلوب الإذعان السلبي للتعليم، وهذا ما يتوقع منهم عموماً.

دور الطلبة في الصالح العام

أصغيتُ إلى كثيرين من السياسيين، وأعلام القصص الشعبية في ادعاء الإعلام، بأن الطلبة سلبيين، وغير مكترثين بالإسهام في تحسين الديمقراطية الأمريكية. فتذكرت أحاديثي الكثيرة مع والدي، التي كان يفتتحها بالعبارة الشائعة جداً، التي لا بد أن سمع بها كل من يقرأ، وهي: «شباب هذه الأيام لا ...، ومع ذلك يرسم جيروكس (2002) صورة مختلفة للطلبة في تحليله للتعليم العالي والعامة في مقالته (الليبرالية الجديدة، والثقافة الموحدة، ووعد التعليم العالي: الجامعة بوصفها ميزان الديمقراطية العام)». يتتبع جيروكس في مقالته هذه أشكال انخراط الطلبة في الديمقراطية؛ كالاحتجاج، والرد على القوى التنافسية الفردية المدفوعة بالمال والموجهة بالسوق التي تصوغ التعليم العالي الآن: ويقول بالتحديد: «يدرك الطلبة أن النموذج الموحد من القيادة التي تصوغ التعليم العالي تغذي مفهوماً ضيقاً للمسؤولية، والوكالة والقيم العامة، لأنها تفتقر إلى مفردات إرشادية في مسائل العدل والمساواة والإنصاف والعدالة والحرية». (ص454)

وعندما شهدت عدداً من الشباب يحتجون على الميثاق الوطني الجمهوري للعام 2004، أو عندما انخرطت في مناقشات خارج الصف مع أقراني حول طرق إشراك أنفسنا، وتربيتها بشأن القضايا الحاسمة في الانتخابات الرئاسية للعام 2004، عرفت أن الطلبة ليسوا غير مكترثين بالمجال السياسي والعام الذي يصوغ التعليم العالي. والواقع أن الطلبة الذين تحدثت معهم يتوقون إلى مكان يدلون فيه بآرائهم، في المناقشة التي غالباً ما تقلل من شأن آرائهم أو تتجاهلها. هذا - برأيي - سبيل يستطيع الطلبة بفضله ربط التعليم العالي بالصالح العام.

لم يزوّد نقاش العمل بشأن الصالح العام الطلبة بالفضاء العام لطرح آرائهم في النقاش. ربما كنت وأقراني لا نملك ما نقوله في الموضوع (علماً بأني أشك كثيراً في ذلك، خاصة إذا ما أخذنا بالحسبان مناقشاتنا السابقة). وربما لم نعرف كيف نقحم آراءنا في الحديث، أو ربما كنا خائفين من ذلك، كما كنت أنا فعلاً. ادعى سكوت لندن (Scott London) في مقالته (المهمة المدنية للتعليم العالي: من العمل الخارجي إلى الانخراط) أن: «جمع الطلبة في بيئة بنيوية لاستكشاف متابعة قضايا اجتماعية وسياسية، لا يسفر فقط عن إدراك عالٍ للقضايا، بل عن فهم أغنى وأعقد لإسهامهم بصفتهم مواطنين. ويؤدي - في بعض الحالات - إلى انخراط أكبر في الشؤون الجامعية والمجتمعية» (ص4).

لا أستطيع إحصاء المرات الكثيرة أثناء تمتعي بمنحة الدراسات العليا في مكتب تعلم المساعدة في جامعة ميامي، التي انخرطت فيها ببحث السياسات وغيرها من الهموم المجتمعية والعالمية، مع مساعدين آخرين في مرحلة الدراسات العليا في المكتب نفسه. وبرغم أن ذلك لم يكن مُعداً بحد ذاته، إلا أنه مكننا من تطوير قيمنا ومعتقداتنا وآرائنا إلى تحليل كيفية إحداث تغيير بين الناس تحليلاً نقدياً.

وكما لاحظ لندن (2001): «لكي ينخرط الطلبة بنشاط في عملية (بحث الهموم السياسية والاجتماعية)، عليهم أن يشعروا بأن آراءهم ذات شأن، وأن

النتائج التي يتوصلون إليها ذات وزن». (ص7). تتفق ملاحظات لندن مع تصور هوكس (1994) للتعليم بوصفه ممارسة للحرية. كنت أعلم أن لآرائي في صفوفي في ميامي شأناً. وكنت أعلم أن أعضاء الهيئة التدريسية لم يطلبوا مني الإدلاء برأيي لمماحكتي، بل لأنهم يثمنونها بصدق. ونتيجة لذلك تعلمت أن أقوِّم نفسي. فضلاً عن أنني كنت أعلم أنهم كانوا يحترمون آرائي، ويتوقعون سماعها حتى في المناقشات الأقل إعداداً مع طلبة الدراسات العليا الآخرين. وبما أن رواية حكايتي قد تعززت في بيئات متعددة، علمت أن لصوتي شأناً، وأن ذلك هو النهج الأجدر لتمكيني من فهم دوري في التعليم العالي.

يلعب الطلبة دوراً خاصاً في الصالح العام، لأنهم - مثلي - يتمسكون غالباً بمفهوم التغيير المثالي، ومع ذلك لا يكون ساذجاً. لم تشتت قوى المجتمع المثبطة آمالنا وأحلامنا بعد. إن الطلبة يربطون التعليم العالي بالصالح العام، عندما يتحدون السلطة والقراءة في غرفة الصف. ويخدمون المجتمع، عندما يشاركون في فرص تعلم الخدمات خارج الصف، وينظمون احتجاجات وجهود مقاومة، ويتحدون تحويل التعليم إلى سلعة، وذلك عن طريق المطالبة بأن يستجيب المنهاج لحاجاتهم الثقافية، وأن يسهموا في برامج خارجية ليتعلموا المزيد عن آثار الليبرالية الجديدة عالمياً، وما إلى ذلك. فضلاً عن أن الطلبة ربما يعلنون إضراباً عن الطعام، أو يكتبون إلى محرِّر الصحف الجامعية والمدرسية؛ يطالبون بمنافع الشريك المنزلي لأزواج من الجنس الواحد، أو ربما ينامون على المرج خارج مكتب الرئيس للاحتجاج على الأجور المنخفضة للعاملين، أو يستكشفون إمكانية القبول في الكلية أو الجامعة، أو يشاركون في برنامج تعليم ثنائي اللغة في الكلية المجتمعية في لوس أنجيلس، أو ينظمون حشداً لبحث استغلال المستخدمين من طلبة الماجستير. فقيام الطلبة بهذه الأعمال يُعدُّ رفضاً لقبول هدف الليبرالية الجديدة في التركيز على الفرد، وتجاهل الصالح العام.

على المربين أن يولوا اهتماماً خاصاً لجهود المقاومة هذه، وألا يصفوها بأنها تافهة، أو بأنها وسائل طلابية صعبة التحقيق. يجب ألا يُستخفّ بجهود المقاومة،

لأن الطلبة يحاولون فيها فرض نفوذهم على نظام الهيمنة الذي يرفضهم كبشر، بل يعدُّهم رهائن تباع وتشترى، وتحول إلى سلعة، وتُستغل. ويستطيع المربون تيسير منابر للطلبة كي يطرحوا أسئلة، ويشاركوا بعضهم بعضاً في الأفكار والخبرات، وذلك بصورة متعمدة ومدروسة [ماثيوس، بلا تاريخ، لندن، 2001، عمل مؤسسة كيترينغ (Kettering)، 2003].

خلاصة

في بداية هذا الفصل أشرت إلى الافتقار إلى أعضاء الهيئة التدريسية الملونين، الحاضرين في مناقشة العمل حول التعليم والصالح العام. أكد تايرني، وكامبل، وسانشيز (2004) في مقالتهم التخصصية حول تحسين التنوع في الدراسات في مرحلة الدراسات العليا: «أن المجتمع الأمريكي متنوع بصورة متزايدة. وطالما أن البلاد تزداد تنوعاً، فإن عدم المساواة تظل قائمة. فالأمريكيون اللاتينيون والأفارقة أفقر من أقرانهم البيض بصورة غير متناسبة – على سبيل المثال – وهم أقل احتمالاً في الإدلاء بأصواتهم، أو المشاركة بالشأن العام. فالتحدي الأساسي إذاً هو ضمان أن يكون لدى كل فرد احتمال المشاركة الكاملة في الولايات المتحدة في القرن الواحد والعشرين». (ص،1).

لسوء الحظ، ليس كل واحد –وخصوصاً الملونون والمحرومون من الميزات الاقتصادية– لديه فرصة المشاركة الكاملة في الديمقراطية الأمريكية. وأحياناً عندما أتصور دراساتي الديمقراطية أثناء السنوات الخمس القادمة، ينتابني الذعر. وعندما أشرع في تأمل دوري كأكاديمي مستقبلي، أدرك خطورة دراساتي للدكتوراة والدور القوي والفعّال لعضو الهيئة التدريسية في التعليم العالي. وأرى التشاؤم المتنامي بين بعض أقراني الأمريكيين الأفارقة بسبب المربين الذين لم يلزموا أنفسهم بأن يكونوا مفكرين عامين مثل بيل هوكس، وكورنيل ويست

* لدى بحثي في حيثيات هذا الشاهد، وجدت صيغاً مختلفة له، منها افتتاحه بعبارة «أولاً جاؤوا من أجل الشيوعيين، فلم أتكلم، لأنني لم أكن شيوعياً».

(براون، كينفستون، ليفين، 2004، غيتس وويست، 1996، هوكس 1995). ولدى أخذي بالحسبان قلة أعضاء الهيئة التدريسية الملونين في الكليات والجامعات، أصاب بالذعر من دخولي تلك المملكة في المستقبل القريب، خشية الفشل الشخصي، بل والأهم من ذلك خشيتي من فشل فلسفتي في ربط تعليمي وخدمتي وبحثي وعلمي بالصالح العام، بطرق تعيد تحديث المجتمع بأسلوب أكثر مساواة، أو من خشيتي أن أفقد رؤيتي في ذلك الاتجاه.

فكرت، وأنا أكتب هذا الفصل، في مشاعري ومخاوفي التي منعتني من التكلم أثناء عرض العمل. مازلت -بوصفي أمريكياً أفريقي- أتصارع يومياً مع تقديري لذاتي، وثقتي بنفسي، برغم مكاني الحالي في الحياة. ربما يكون هذا الصراع الداخلي المستمر العامل المهم المعيق لنجاحي المستمر. وبرغم الصور السلبية المنتشرة للأمريكيين الأفارقة في وسائل الإعلام، وبرغم الهجمات اليومية على الجمال الأسود، والذكاء الأسود، وأهمية السود، وإنسانيتهم، يظل التحدي أمامي هو أن أقاوم تلك التصورات الخاطئة، وأعرض ذكائي. واعتقدت أني لا أملك منظوراً جديراً بأن أقدمه في نقاش حول الصالح العام. والآن أؤكد ذلك ببقائي صامتاً، إذ لم أعزّز الفرص للآخرين ليسمعوا رأيي، وفسحت المجال لمن هم في الأكاديمية الذين يُسمعون بانتظام - أي أعضاء الهيئة التدريسية - أن يسيطروا على النقاش.

ربما يكون ذلك مدخلاً مبدئياً إلى الخطاب العام بشأن الصالح العام، من الضروري أن أسهم -بوصفي طالباً- في هذا الحوار، ولا أسمح باستمرار صوتي مكبوتاً. وبالمثل، لا يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية السماح بأن يظل كلام طلبتهم في غرفة الصف مكبوتاً، خشية فقدان السيطرة على الصف، أو إشاعة القلق والفوضى بسبب تسهيل نقاش ربما ينحرف أحياناً عن الموضوع المقرر أو نص الكتاب. من الطرق السامية لتحقيق ميثاق التعليم العالي مع المجتمع، أن يوفَّر فضاء للطلبة يطورون في أرجابه آراءهم بوصفها وسيلة -كذلك- للإسهام في الصالح العام. وعدم فعل ذلك يكون استغلالاً للطلبة، وتقييداً لمقدراتهم،

واضطهاداً لهم لعدم تمكينهم من تطوير مفهوم التطبيق العملي لفريري (Freire)، 1970؛ أي مفهوم التفكير الشخصي المقترن بالعمل.

بدأت أضطلع بهذه المهمة، بالتأكيد على ضرورة استخدام التعليم العالي، وبصورة أخص، غرفة الصف، بوصفها مكاناً لتمكين الطلبة من تطوير آرائهم. ولدى تعريفي للصالح العام بأنه منفعة مجتمعية يجب أن يستفيد منها الجميع بالتساوي، قلت إن عدم إعطاء الطلبة الحق في الكلام في الصف، يمنعهم من أن يكونوا مشاركين كاملين في الديمقراطية. وأخيراً لاحظت أن الطلبة يشملون أنفسهم في هذه العملية بفضل تطوير آرائهم، وتحديهم حركة الليبرالية الجديدة الحالية في التعليم العالي الذي يتجاهل مسؤوليته تجاه الصالح العام.

سأغلق هذا الفصل بقول يثير التفكير اقتبسته من باستور مارتن نيموللر* (Pastor Martin Niemoller): «جاؤوا أولاً باسم الاشتراكيين، فلم أتكلم، لأنني لم أكن اشتراكياً. ثم جاؤوا باسم الاتحادات النقابية، فلم أفصح عن رأيي، لأنني لم أكن نقابياً. ثم جاؤوا باسم اليهود، فلم أبد رأياً لأنني لم أكن يهودياً، ثم جاؤوا باسمي، فلم يبق من يتكلم باسمي».

فمن الذي يتكلم باسم الصالح العام للتعليم العالي، إن لم يتكلم أعضاؤه؟ ومن يتكلم باسم الطلبة -مثلي- إن لم نتكلم نحن بأنفسنا؟ ومن يوجد مكاناً للطلبة يتكلمون فيه، إذا لم ندعهم نحن في الأكاديمية ليتكلموا؟ وفي هذه الحقبة من الزمن تأتي الليبرالية الجديدة ومعتنقو معتقداتها باسم الملتزمين بالصالح العام للتعليم العالي. وما لم نصغ نحن معاً بصورة جماعية تعاونية آليات لمقاومة استغلال الليبرالية الجديدة الوضع الاقتصادي، ونزعاتها الفردية، ورغباتها الرأسمالية المدفوعة بالربح، ولعبتها الوضع على الرابحين والخاسرين، وما تطلقه من أسماء تجارية على التعليم العالي، وما لم نطور آراء وأصواتاً عالية ضد نفوذها، لن يبقى هناك من يرفع صوته ضدها. فلا بد من جمع مسؤولياتنا بوصفنا مواطنين ذوي امتيازات، مع رغبتنا لتجديد الثقة الجماهيرية في أن ما نقوم به في الأكاديمية مفيد للحاجات العامة للمواطنين كافة.

References

Brown, D., Kingston, R., & Levine, P. (2004). What is "public" about what academics do? *Higher Education Exchange,* 17–29.

Burgin, A. (2004, August 25). USC ranks high in diversity. *Daily Trojan,* pp. 1, 10.

Castells, M. (2004). *The power of identity* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum International.

Gates, H. L., Jr., & West, C. (1996). *The future of the race.* New York: Vintage Books.

Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review,* 72(4), 425–462.

Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style.* London: Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* New York: Routledge.

hooks, b. (1995). *Killing rage: Ending racism.* New York: Henry Holt & Company.

Kezar, A. (2004). Obtaining integrity? Reviewing and examining the charter between higher education and society. *Review of Higher Education,* 27(4), 429–459.

London, S. (2001). *The civic mission of higher education: From outreach to engagement.* Dayton, OH: Kettering Foundation.

Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man.* Boston: Beacon Press.

Mathews, D. (n.d.). *Creating more public space in higher education.* Washington, DC: Council on Public Policy Education.

Rhoads, R. A. (1994). *Coming out in college: The struggle for a queer identity.* Westport, CT: Bergin & Garvey.

Stromquist, N. P. (2002). *Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Tierney, W. G., Campbell, C. D., & Sanchez, G. J. (Eds.). (2004). *The road ahead: Improving diversity in graduate education.* Los Angeles: Center for Higher Education Policy Analysis.

The work of the Kettering Foundation: An overview. (2003, February). *Kettering Foundation.*

الفصل السابع عشر

القيادة الرئاسية لخدمة الصالح العام

مارث دبليو. غيليلاند (MarthW. Gilliland)

بافتراض مركزية الصالح العام في تاريخ التعليم العالي، فإن واقعة كوننا نكتب كتاباً عن التعليم العالي للصالح العام، ربما توحي بأننا كقادة قد انحرفنا عن المسار. يؤمل أن يلهم هذا الكتاب الآخرين لدى إعطائه إشارة انتهاء الشك والارتباك، بما يتطلبه القرن الواحد والعشرون من القادة في التعليم العالي. لا بد من إعادة إشعال نداء التعليم العالي النبيل والمتميّز؛ النداء الذي يدعو القادة إلى إعطاء رد جريء. وتتمركز تلك الإجابة في حركة التحول للجامعات العامة، ونحن نخدم الصالح العام في مجتمعاتنا، وولاياتنا، وهذه الأمة والعالم.

حاولت وضع مقرر دقيق مدروس لجامعة مدينة ميسوري - كنساس (UMKC). لقد حققنا تقدماً كبيراً في أربع سنوات، ومع ذلك كان لدينا بعض خيبات الأمل. ولدى تأملي الجانبين (التقدم وخيبات الأمل)، برز لي مبدآن من مبادئ القيادة، بوصفهما مركزيين لقيادتي، أثناء الانتقال بـ UMKC إلى التركيز على الصالح العام.

جامعة مدينة ميسوري – كنساس

من المعالم الحيوية المميّزة لـ UMKC هي أننا مازلنا في مدينة، في حين أن مهمتنا العامة هي على صعيد الولاية. إن قيادة جامعة أبحاث عامة في مدينة، تعد برأيي امتيازاً خاصاً، لأن المدن يقيم فيها مجموعة متنوعة من الأفراد، وفيها ينمو الاقتصاد، وهي ميدان القضايا الاجتماعية الكبرى في زماننا. وعلى الجامعات العامة أن تعلّم التيار الرئيس في أمريكا، وتدفع بالتنمية الاقتصادية، وتدعم التقدم الاجتماعي، وفق مهمتها الجوهرية.

ويبلغ عدد الطلاب في جامعة UMKC (14200) طالباً وطالبة في كلية الفنون والعلوم، ومعهد الموسيقى، وكليات الأعمال التجارية، والإدارة العامة، والحاسب والهندسة والتربية، والقانون، والطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والتمريض، والعلوم البيولوجية. والواقع أن 43% من طلبتنا مهنيون أو طلبة ماجستير، وهي صورة غير عادية لجامعة بحوث عامة. إن رسالة جامعة UMKC – كما حددها مجلس الأوصياء – تركيز البرمجة في الفنون المرئية والأدائية* وعلوم الصحة والشؤون المدينية. ولدينا نحو 32% من طلبتنا الساعين للحصول على درجة جامعية، غير معروفي الأصل العرقي، هم أقليات أو غرباء غير مقيمين. ولدينا 12% من المجموع الكلي أمريكيون أفارقة، و6% متحدرون من جزر الباسفيك الآسيويين، و4% من أمريكا اللاتينية من أصل إسباني، و1% من المواطنين الأمريكيين الألاسكيين الهنود، 9% غرباء غير مقيمين.

مبادئ القيادة

لدى تأملي في المبادئ التي تخدمني جيداً، وجدت أن كلاً منها ينتمي إما إلى الرؤية أو القيم، وإما إلى الطموح بوصفه قائداً ذا رؤية، أو الوصول إلى داخل المرء لتوجيه مبدأ أخلاقي لاتخاذ القرارات بوصفه قائداً ذا قيم. وهذا يتطلب – بدوره – أن يعرف المرء نفسه.

الرؤية

إن القيادة الرئاسية لخدمة الصالح العام، تعني عندي (وجوب حضور الجمهور في تعبير رؤية الجامعة) حضوراً قوياً. وإذا لم تكن أهمية الصالح العام مذكورة بقوة في رؤية المؤسسة، فإن ما ينكشف مما له صلة بالصالح العام سيكون قليلاً جداً. إن رؤية UMKC هي: «مجتمع متعلمين يجعل العالم مكاناً أفضل». للصالح العام أهمية في رؤيتنا، تعبر عنها كلمة (مجتمع) كما اكتشفنا كم من الناس يريدون أن يكونوا جزءاً من مجتمع يعمل معاً، كما تتبدى أهمية الصالح العام في عبارة (جعل العالم مكاناً أفضل) تعبيراً عن صلتنا بالجمهور.

يصف فرانك هـ. ت. رودس (Frank H. T. Rhodes)، في كتابه (خلق المستقبل: دور الجامعة الأمريكية) دور الرئيس بأنه هو «الذي يكرس أفضل ما لديه من مهارات ليدخل المؤسسة في مرحلة جديدة، ويتحدى عظمتها، ويرفع مستوى آمالها، ويوسع نطاق تأثيرها، وينشطها! ويمدها بالطاقة لتحقيق مستويات جديدة من النجاح، ويدفعها إلى مستويات أعلى من الإنجازات في حقل من حقول حياتها المؤسساتية». (ص223).

ليست الرؤية التي تشمل الصالح العام كافية. بل ينبغي أن يمتلكها جمهور نقدي من الجامعة، وأن تكون ضرورية لنجاحنا. لقد استغرقت عملية صياغتنا لرؤية معينة ثمانية عشر شهراً، وتطلبت انخراط نحو ألف شخص في عملية تخطيط مضطربة، ولكنها إبداعية. لم تكن المسألة هي عملية بناء إجماع، بل أشرنا إليها بوصفها (عملية بناء مواءمة). لقد أرسى القائد -أو في هذه الحالة مجموعة القادة الثمانين- (وتداً في الأرض) مع مسوّدة رؤية. ثم قامت المجموعة نفسها بإشغال الجامعة والمجتمع في جلسات حوار عما يظنون أنه ممكن ضمن هذه الرؤية. وبعد عدة شهور ظهرت رؤية تواءم الناس حولها. وما أن أظهرت للوجود، حتى كانت الغالبية قد تبنتها، لأنهم كانوا قد استكشفوا بأنفسهم ما هو الممكن في عملهم في بيئة تلك الرؤية. بدت العملية في ذلك الوقت بطيئة جداً

بصورة مؤلمة، ولدى تأملي فيما حدث، تبين أن رعاية ملكية الجامعة للصالح العام، وتعزيزها بوصفها سبباً من أسباب وجودها كان ضرورياً.

وبالأهمية ذاتها، كان عليّ أن أدافع عن الرؤية مراراً وتكراراً. فلدى تغير الجامعة تصبح الثقافة القديمة بوصفها نظام مناعة يحاول الهيمنة، وطرد الرؤية الجديدة. يعمل نظام المناعة ذاك بلا وعي، وتطوعياً، وبلا رحمة. وهكذا تطلبت التغييرات التي أحدثناها من القادة أن:

1. يتحدثوا عن الرؤية طيلة الوقت، وطيلة اليوم، واليوم كله، وفي الاجتماعات كلها، وفي مجموعة ملاحظات كلها.
2. يتخذوا قرارات بوحي من تلك الرؤية، بفضل استخدامها دائماً على أنها سياق وحيثية للقرار.
3. يوضحوا للآخرين في المراسلات علاقة القرارات بالرؤية.

إن وجود فريق القيادة في القمة يعد أمراً مهماً. لقد جعل فريق القيادة الذي قُمتُ بإنشائه من الصالح العام بوصلة أخلاقية له. وفي حالتنا كانت البوصلة هي (جامعة تجعل العالم أفضل). ليس القادة كلهم مهتمين بالصالح العام. فالنجاح - بوصفه نتائج واقعية - يعتمد على فريق قيادة صادقين وشفافين في التزامهم بالصالح العام. لقد اكتشفت أنه عندما تخاطب الرؤية الصالح العام بقوة، فإنها تجعل القادة الرائعين يفرزون من يريدون أن يكونوا جزءاً من الرؤية، ومن يريدون أن يسهموا بحكمتهم وعاطفتهم وطاقتهم لجعل العالم أفضل. ومن منظور شخصي، كنت محظوظاً جداً، وكنت ممتناً للقادة الذين حضروا إلى UMKC.

فضلاً عن أن الفرق بين إنجاز الرؤية وتأديتها مازال أمراً حيوياً. فالإنجاز يمكن أن يكون مألوفاً، أما الأداء فهو مستعجل ويؤمن بإبداعية الآخرين. والنجاح يعتمد على اختبار الروح الإبداعية للأشخاص، وإيقاظها، والسماح لهم بأن يصمموا لأنفسهم وبأنفسهم ما هي الأعمال التي ينبغي القيام بها لأداء الرؤية.

وبدلاً من وصف ما ينبغي أن يكون، فإن الوصول إلى حكمة الآخرين وعواطفهم وإبداعيتهم كي ينتجوا أعمالاً، يعد أفضل بكثير مما يمكن أن تصفه. لقد حققت أكبر نجاح لي في تأملي، عندما أفسحت (مجالاً) للآخرين كي (يظهروا) بتلك الإبداعية. ويريد الأشخاص أن يحدثوا فرقاً، يريدون أن يكونوا جزءاً من شيء يجعل العالم أفضل، سوف يبدعون إلى درجة تجعل القادة يفسحون المجال لتحقيق ذلك الإبداع.

وأخيراً تعد النتائج مهمة، بل مهمة جداً. فالنتائج التي توصلنا إليها في بداية العملية، أظهرت رؤية للصالح العام، وساعدت كثيراً في إحداث زخم. وبما أن المواءمة حول الرؤية والقيم تتطلب سنة على الأقل، أو أكثر في جامعة كبيرة، فقد علمنا أن المصداقية والزخم يعتمدان على النتائج التي تبين تماماً المنطق المتعلق بالصالح العام. لقد حددنا اثني عشر مشروعاً مفاجئاً، نبني عليها نتائج بسرعة، حتى أثناء الحوار حول الرؤية والقيم. فمثلاً، لأننا في مدينة، كان طبيعياً أن تكون الخطوة الأولى هي إطلاق مركز المدينة بوصفه مشروعاً مفاجئاً، صمم لرفع مستوى المصادر الفكرية والبشرية للجامعة، مع تحديات الجزء المديني المركزي وقضاياه وحاجاته. يتألف مجلسها الاستشاري من عشرة أعضاء هيئة تدريسية، وإداريين في UMKC، وعدد مماثل من القادة المدنيين. يشغل المركز الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والهيئة العاملة، ومجتمع مدينة كنساس في روابط الشراكة، ومشروعات البحث، وفرص التعلم للطلبة.

القيم

يمكن الإحساس - بناءً على التجربة - بالأثر الشخصي لقيادة مؤسسة تتطلع دائماً إلى قيادة إرشادية. إن ما يحتاجه المرء في النهاية دليلاً له، هو مجموعة من القيم الجوهرية. وكان الوقت الذي استغرق لتطوير هذه القيم، وإيصالها للآخرين، وممارستها في الحياة أكثر أهمية مما كنت أظن. ففي حين تلهم الرؤية الناس كي يعملوا، فإن القيم لا تقل أهمية عنها في إلهامهم مناقشة كيفية العمل.

هذا واضح لدى معظم القادة، ولكن نادراً ما نكون قادرين على إدخال القيم حيّة في مؤسسة عامة.

في جامعة UMKC، طُوّرت قيمنا الجوهرية باستخدام منهج المواءمة المتكرر، كما كان الحال مع الرؤية. وما أن انتهينا من النقاشات في مجموعة من القيم، حتى كان هناك (ملكية). فالقيمة التي أثبتت أنها الأقوى، أصبحت معلومة صريحة مفتوحة للجميع. وعندما واجهنا انسحاب دعم الولاية لمؤسساتنا، دفعنا الاعتماد على تلك القيمة إلى التواصل مع الميزانية، ونظام الميزانية بشأن المثالب والأخطاء، والصفقات الخاصة والقضايا الموجودة لدينا. وهذا بدوره أسفر عن توليد الثقة التي تعد عنصراً جوهرياً في خدمة الصالح العام. والواقع أن فريق الجامعة كله أعاد تصميم عملية إعداد الميزانية وفق القيم، فربح الجائزة الوطنية على ذلك التصميم.

يمكن استخدام القيم بطريقة مدمرة، وقد اقترفنا ذلك في بعض الأحيان. لقد تعلمنا أن القيم تستخدم لخلق احتمالات، وليس للحكم والتقويم. كان تصرفنا فعّالاً عندما استخدمنا القيم لخلق نقاش عما يمكن أن يكون محتملاً، إذا ما تصرفنا وفق القيم أو أعدنا تصميم المنهج والإجراءات وفق القيم. فانتعشت قيم الجامعة، ودبت فيها الحياة، وبصورة خاصة في الأحاديث حول الاحتمالات. دخلنا في إشكال مع القيم، عندما أذعنّا لإغراء الحكم على سلوك بعضهم بوصفه خرج عن مسار القيم، ومن ثم حكمنا على أفكارهم بأنها غير صحيحة. إن العديد من قيمنا تحتوي على الاحترام، والتعاون، والمحاسبة. فلدى تصميم نهج أو عملية أو إجراء، أو هدف، أو عند النظر في كيفية التعامل مع وضع، لا بد من طرح السؤال الآتي: «ما الذي يمكن أن يكون محتملاً، إذا كنا (أو كنت) مسؤولين معرضين للمحاسبة، وأبدينا احتراماً وتعاوناً، وما إلى ذلك؟» والحديث الذي ينجم عن ذلك يولّد إبداعاً ونتائج مهمة.

إن مجال القيادة لخدمة الصالح العام، الذي مازلنا نتصارع معه؛ هو مواءمة ممارسات الإدارة، ورؤيتها، وسلوكياتها مع القيم. إن نقل الصالح العام إلى

صميم الهندسة المعمارية والبنية التحتية يعد اقتراحاً طويل الأمد، ولكن لا بد من أن يحدث إذا ما أريد لتركيز الصالح العام من أجل المؤسسة أن يدوم. إن أنظمة المكافآت، ودليل الترفيعات، وعمليات تقويم الأداء، ووضع الميزانية، والتخطيط، وتنمية العائدات، ودليل التعويضات، والترويج، والخطط التقنية، والبرمجة، وكثير من العمليات الأكاديمية الموجودة في أي جامعة، لا بد في النهاية من خضوعها إلى التدقيق ضمن إطار السؤال الآتي: «ما الذي يمكن أن يكون محتملاً إذا ما تمت مواءمة هذه العملية مع الرؤية والقيم؟» لقد بدأنا حديثاً في جامعة UMKC ببحث الممارسات الإدارية ضمن مجال ما يمكن أن يكون محتملاً. ونعلم بالتأكيد انه لا مناص من التدقيق والتغيير بسبب منهج ميزانية الفوز بالمكافآت.

وأخيراً، كل ما مر ذكره يعتمد -عندي- على معرفة نفسي. فقط عندما يعرف المرء نفسه، يستطيع البقاء على المسار عبر التحديات والانهيارات التي لا بد منها. قال خليل جبران (1994): «النفس بحر لا حدود له ولا أبعاد». ومع ذلك لكل منا شواطئه وحدوده البحرية التي نألفها تماماً. والسلطة الكامنة في مواقع القيادة خطيرة في مقدرتها على إغواء القادة، للاعتقاد بأنهم على صواب. إن المطالب المترتبة على زماننا، وعلى شخصيتنا وشجاعتنا تزوّدنا بمزيد من التعليل السيكولوجي (لكوننا على صواب)، واتباعنا هذا السبيل. وهكذا فإن التحدي النهائي في القيادة للصالح العام هو تحدي فحص المرء لحياته طيلة الوقت. ومع ذلك يعد ذلك التحدي الفرصة الأخيرة والحق النهائي، لأن (الحياة التي لا تفحص غير جديرة بالعيش). كما قال سقراط. فلا ترتكب أي خطأ في ميدان القيادة لخدمة الصالح العام، فالقائد قد يتمتع بحق فحص حياته.

التحديات الخارجية

كثير من التحديات الخارجية لجامعاتنا تعمل ضد ما نقوم به في الداخل، خصوصاً وأن هناك ضغطاً هائلاً باتجاه جعل تقويم أعضاء الهيئة التدريسية عن

طريق جمعياتهم المهنية، بدلاً من أن يقوّموا بما يحدثون من أثر على الصالح العام. ويمكن أن يكون تعديل سياساتنا الداخلية معيناً، ولكن هذا الاختراق يتطلب تغييراً أكبر من أن تقوم به جامعة بمفردها. وثانياً: يعد تحويل نفقة التعليم العالي العام من دافع الضرائب عموماً إلى الطلبة وأسرهم، بعيداً عن الصالح العام. ومرّة أخرى لا تستطيع أي جامعة بمفردها التعامل مع هذا التحدي. والواقع أنه من غير المحتمل أن تستطيع ولاية بمفردها إحداث هذا التحول. فهذا بحاجة إلى مبادرة فيدرالية، ولكننا كقادة تعليم عال نستطيع أن نؤثر في ذلك الحديث تأثيراً درامياً.

الخلاصة

إن مصطلح (التعليم العالي) يعد -عند هذا القائد- مرادفاً لعبارة (التعليم العالي لخدمة الصالح العام). فإن لم نكن نعلّم الناس، ونوجد المعرفة لخدمة الصالح العام، فما الذي نفعله، إذاً؟ ما من أحد لديه أدنى شك أن الديمقراطية الأمريكية تعتمد على المواطنين المثقفين، وأن الاقتصاد الأمريكي يعتمد على اكتشاف معرفة جديدة، وأن الروح الإنسانية تتطلب إنعاشاً من الفنون والعلوم الإنسانية. ليست الكيفية واضحة جداً؛ كيف يثار حديث قوي بين القيادات، وكيف نعمل، بوصفنا قادة داخل جامعاتنا بحيث تتحول النتائج إلى الصالح العام.

References

Gibran, K. (1994). *The prophet.* New York: Knopf.

Rhodes, F.H.T. (2001). *The creation of the future: The role of the American university.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

الجزء السادس

أفكـار ختامية حــول الصالـح العـام

الفصل الثامن عشر

إثارة حوار

عقد جديد ورؤية جديدة للصالح العام

أدريانا ج. كيزر (Adriana J. Kezar)

يُعدُّ التعليم العالي -تقليدياً- مؤسسة اجتماعية. وكما لاحظنا في الفصول السابقة أن للمؤسسات الاجتماعية رسالات راسخة، وقيماً داعمة، ونمطاً تاريخياً من الحقوق والمسؤوليات التي يجري التفاوض بشأنها واستكمالها باستمرار. وكان هناك عقد بين التعليم العالي والمجتمع منذ تأسيس جامعة هارفارد في العام (1636)م. وكان هذا عقد اجتماعي بين التعليم العالي والمجتمع. وكان هذا العقد يناقش ويستكمل من حين إلى حين، وتسود نسخة جديدة منه، مازالت النزعات والقوى الموصوفة في الفصل الثاني (وغيره من الفصول) في واجهة الأحاديث عن عقد اجتماعي جديد للقرن الحادي والعشرين. إن نسخة العقد التي قدمها الليبراليون الجدد وعززوها، تقلل من قيمة رسالة الخدمة العامة التي يقوم بها التعليم العالي، ولها آثار مدمرة جداً على المجتمع. فلا بد من التأكيد أن تكون

الأصوات المؤكدة للصالح العام، التي وصفنا معالمها فيما سبق، جزءاً من النقاش والتفاوض والاستكمال.

كيف يمكننا صياغة عقد جديد للتعليم العالي؟ أعتقد انه لا يستطيع شخص واحد تعريف الصالح العام، ولا ينبغي له أن يفعل. فهذه مسؤولية جماعية. ونتيجة لذلك، يحتاج المجتمع إلى أحاديث، أو حوارات مصممة عن قصد، ومدروسة عن كيفية تمكن التعليم العالي من خدمة الصالح العام. ولدى قراءتك لهذا الكتاب، ربما تظن أن هناك صورة واضحة جداً لكيفية خدمة الصالح العام، (أو لكيفية وجوب خدمته)، أو ربما تتجاوب مع رأي معين من الآراء التي وصفت في فصل من الفصول. لقد حاولنا -بالتأكيد- تقديم مجموعة من الأفكار لما نظن أنه يشكل عناصر رؤية لكيفية قيام التعليم العالي بخدمة الصالح العام. ربما يشعر بعضهم أنني أتخلى عن رأيي أو رأي الحركة بقولي إن الرؤية الجديدة لم تظهر بعد. وربما يشعر آخرون أني مخادع؛ لأن المؤلفين عبّروا في هذا الكتاب عن قلقهم بشأن النموذج الاقتصادي للتعليم العالي، وقدموا أفكاراً من حركات متنوعة حول إعادة صياغة ميثاق اجتماعي أوسع مدى، يؤكد على نطاق أوسع من المنافع تفوق المنافع الفردية والاقتصادية. والواقع أن غاية الكتاب هي إقحام منظور آخر في الحوار الذي أسكت في السنوات الأخيرة، أو الذي لم يشجع بقدر ما شجع غيره. إننا نشعر أنه لا بد من وصف الرؤية الناشئة التي عرضت في الفصل الثالث، وتوضيحها في الحوار حول الدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم العالي في المجتمع.

وأخيراً، نحن نؤمن بأهمية التروي والدراسة المتأنية في مجتمع ديمقراطي، ونؤيد النهج الجماعي لتحديد الصالح العام. لقد بينت في الفصل الثالث أن حركات عديدة مثل (تعلم الخدمات) تشجع على إيجاد رؤية جديدة، ولكنها غير كافية، لأنها نادراً ما تشغل المجتمع في أحاديث متبادلة. إذ لا بد من التزام المجتمع ومدخلاته من المعطيات لإكمال الرؤية، ولا يمكن للرؤية أن تشتق من

التعليم العالي فقط. كما أنني أشرت إلى أن مثل هذه الحركات المتنوعة يمكن أن تحبطها المصالح الاقتصادية القوية جداً، إذا لم يحشد دعم أكبر وشبكات أوسع لصالح الميثاق العام. لقد عبّر عن أهمية الحوار عدد كبير من مؤلفي فصول هذا الكتاب، مثل ديڤيد ماتيوس (الأمناء)، وجيمس فوتروبا (قادة مؤسساتيون)، وديفيد لونغانيكر (صانعو السياسة)، وطوني تشيمبرز. وغاية هذا الفصل مراجعة بعض الإستراتيجيات لتوطيد الحوارات وتفصيل مجموعة أسئلة (مبنية على أفكار طرحت في هذا الكتاب) لكي تدرس ضمن هذه الحوارات. هذا وتكمل الحوارات والأسئلة الموصوفة في هذا الفصل تلك التي عرضت في فصول أخرى لمجموعات معينة مثل قادة المؤسسات وصناع السياسة. أقترح في هذا الفصل طريقة لتأطير حوار أوسع بين مجموعات مهتمة متنوعة في المجتمع. وباختصار، إن خلق حوارات عن الأهداف الاجتماعية والعامة للتعليم العالي، يُعدُّ جزءاً من عملية بناء دور التعليم العالي لخدمة الصالح العام. كما أن تطوير الحوارات يوسع كذلك شبكة العمل المنخرطة في تعريف التعليم العالي، وإيجاده لخدمة الصالح العام.

لماذا تعد مناقشة العقد بين التعليم العالي والمجتمع مهمة؟ يُعد العقد الاجتماعي أساس مهمات مؤسسة التعليم العالي وقيمها، ويؤثر في خيارات الأفراد في نظام التعليم العالي، بدءاً من صانعي السياسة، مروراً بالآباء والأمهات، وأعضاء الهيئة التدريسية، حتى الطلبة. فمثلاً، إذا لم يكن لدى صانعي السياسة والجمهور صورة واضحة عن سبب أهمية الاستثمار في التعليم العالي، بما في ذلك المنافع الاجتماعية والعامة، ربما ينتهي المطاف بأولويات سياسة عامة أخرى إلى اكتساب دعم أكثر مما يكتسبه التعليم العالي. ويرى النقاد أنه إذا ما سحب التمويل والدعم من التعليم العالي، فإن ذلك سيؤدي إلى نتائج تتلخص فيما يلي: نمو الفوارق الاقتصادية والاجتماعية، وزيادة الإنفاق على برامج الرفاه الاجتماعي، وعجز عن المنافسة في اقتصاد عالمي تقني متنام، وانخفاض نوعية

الحياة، وزوال الانخراط المدني. كذلك، يحتاج صانعو السياسة إلى فهم الأخطار المحتملة المترتبة على الاعتماد على المصادر الخاصة، ومصادر الشركات لدعم التعليم العالي، كما كان الحال ممارسة وتشجيعاً أثناء العقدين المنصرمين. تبين كتب مثل كتاب بوك: (جامعات في السوق) (2003) كيف أن قيم الشركات قد أسفرت عن التكتم والفساد في البحث، وعن صراعات المصالح، والغش بين طلبة الكليات، ونزاع الالتزام بين أعضاء الهيئة التدريسية. وهذا غيض من فيض.

نهج لإعادة التفكير في العقد

طرح حتى الآن منهجيتان لإعادة التفكير في العقد الاجتماعي، كل منهما تركز على إجراء حوار مفتوح بين جماعات ضمن التعليم العالي، وفرقاً مهتمة بالأمر من المجتمع. لقد صمم هذا الكتاب وفي ذهن المؤلفين المنهجيتان التاليتان:

يقترح ديرك بوك (1982) إستراتيجية شاملة لإيجاد رؤية جديدة للصالح العام، دعم لتطبيق هذه الرؤية. أولاً، بما أن التعليم العالي نظام لامركزي، فإن التخطيط أو السياسة سيكونان أقل أهمية من القيادة. إذ يستطيع الرؤساء والمجالس حشد الموارد البشرية والمالية في طول البلاد وعرضها. ومع ذلك تزداد قيادة كهذه ندرة مع تقلص الإنفاق الحكومي، وقضاء رؤساء الجامعات وقتهم كله في حشد الدعم وجمع الأموال. والجمعيات المهنية تستطيع التأثير في طبيعة الحوارات بطرح أسئلة عن الصالح العام، على المجموعات مثل أعضاء الهيئة التدريسية أو الإداريين. والمؤسسات تستطيع تغيير أولويات التمويل لتركز على حقول تخدم الصالح العام. والحكومة تستطيع أن يكون لها نفوذ بفضل تطبيق سياسات مثل إعفاء الطلبة -الذين يدخلون مهناً تخدم الصالح العام- من القروض، أو بفضل تغيير أنماط تمويل البحوث. فلا بد -إذاً- من إشراك هؤلاء جميعاً بحوار عن الصالح العام، لأن المشكلة نظامية ومعقدة، وتشمل المشروع كله. لقد تمَّ تقديم أسلوب أنظمة في مخطط هذا الكتاب، شمل مجموعات مختلفة ومستويات متنوعة من المشروع عن طريق إضفاء مفهوم معين على

القضية. ويمكن وصف منهجية بوك بأنها هيكلية، نستطيع أن نولد فيها رؤية جديدة بفضل أهداف أعيد توجيهها، وتقديم مكافآت وموارد مناسبة وتطوير خطة.

أما هولاندر وهارتلي (2000) فيقترحان ضرورة إيجاد شبكة وطنية، أو حركة غير عادية. ومن أجل تطوير مثل هذه الحركة، لا بد للمجموعات أن تفهم المعارضة، وعليها أن تتفاعل لتصوغ برنامجاً أو تشكل رؤية. والحوار أمر حاسم وجوهري في العملية كلها. هذه المنهجية السياسية ممثلة أيضاً في هذا الكتاب بناءً على الكتابات التي تشجع الحركات المتشظية، لترى أنها كلها تمتلك رؤية مشتركة. إن الفصل الثالث المركز على ضرورة إيجاد حركة غير عادية يشكل المفصل الرئيس لهذه المنهجية. بالإضافة إلى أن الفصل الثاني قد ركز على تحديد معالم المعارضة، كما دعمت فصول عديدة -بما فيها الفصلان الحادي عشر والثاني عشر- هذا الهدف. والكتاب نفسه محاولة لتقديم تفاعل أفكار بين الحركات المختلفة والمعزولة بعضها عن بعض غالباً. ويراودنا الآن أمل في أن يفكر كل ممن يتعاطف مع تعلُّم الخدمات في أهمية البحث القائم على المجتمع، أو في أهمية الانخراط المدني. وأولئك المهتمون بالانخراط المدني يستطيعون كذلك إعادة التفكير في الخدمة العامة. وكلنا أمل في أن تنمو حركة غير عادية (ما وراء الحركة) عن الصالح العام، معارضة للنموذج الصناعي الخالص للتعليم العالي. ومع ذلك نحن قلقون بشأن خلق جو سياسي جدلي لا تدرس فيه الأفكار المختلفة المتعلقة بالصالح العام. وعلى الرغم من أن الدعم السياسي يعد مهماً لبناء رأي ووضع خطة برنامج، فإنها ربما تسفر أيضاً عن تحطيم الحوار الأصيل، والتعاون باتجاه رؤية مشتركة للصالح العام. من الطبيعي أن يكون تطوير رؤية مشتركة أمراً صعباً، بيد أن تطوير رؤية مزوّدة بمزيد من الآراء والمنظورات يعد أمراً ممكناً.

لا بد من المنهجية الهيكلية، والمنهجية السياسية للتحرك قدماً في اتجاه إيجاد عقد جديد.

وأي المسارين اتخذنا، يعد الحوار إستراتيجية جوهرية مهمة. ويعد النقاش بشأن العقد الاجتماعي أمراً جوهرياً وحاسماً لتطوير رؤية جديدة ذات صلة برسالة التعليم العالي وقيمه. وتحتاج الحوارات بشأن العقد الاجتماعي إلى دراسة أسئلة عديدة مهمة. إذ ربما يحوي الحوار الأول مجموعة أسئلة حول السياسة العامة، والدعم العام، والفهم العام المتصل بالعقد الاجتماعي:

1. على أي مستوى يجب أن تتكيّف مؤسسات التعليم العالي مع قوى السوق، وإلى أي مستوى يجب أن تحتفظ بوظائفها التاريخية ومصالحها العامة طويلة الأمد؟ أي جوانب من رسالات التعليم العالي الاجتماعية والعامة يجب الاحتفاظ بها؟ أي قيم أكاديمية تقليدية ضرورية لدعم هذه الرسالات الاجتماعية والعامة؟ كيف ننشئ عقداً اجتماعياً للتعليم العالي، يكرم المصالح الاقتصادية والاجتماعية والخاصة والعامة؟ هل ينبغي أن تحتفظ الأولويات الإنسانية والمجتمعية بأهمية متساوية للأهداف الأخرى أو لنتائج التعليم العالي كما كانت في الماضي؟.

2. أي الوظائف التاريخية الاجتماعية التي لا بد من اعتبارها في هذا الحوار؟ كيف يمكن توحيد الوظائف الاجتماعية الجديدة، كالتعليم من أجل ديمقراطية متنوعة، أو إيجاد شراكات متبادلة مع المجتمع؟

3. إلى أي حد ينبغي أن يصبح التعليم العالي خاصاً، وما هو أثر هذا التحول؟ هل التعليم العالي العام جزء من الدولة أم مستقل عنها؟ أي نمط من الاستقلال الذاتي أو التنظيم يجب ممارسته؟.

4. كيف نوفق بين القيم الموجهة بالسوق، والقيم الأكاديمية التقليدية؟ مثلاً، ضمن البيئة الأكاديمية التقليدية، تعد الحرية، والحصول على العلم والمساواة، والامتياز، والتكامل، والتكريس للتقصي، كلها مهمة لتلبية الرسالة العامة. فأي القيم التي يجب الاحتفاظ بها، وتعزيزها بوصفها

شريكة في التعليم العالي مع مجموعة أخرى تمثل أنظمة قيمية مختلفة؟ كيف يمكن صيانتها؟.

5. كيف يمكن أن نفكر في الخاص وفي العام بطرق معقدة تظل محتفظة بالدور الاجتماعي للتعليم العالي؟ من المهم ألا نفصل تماماً بين المصالح العامة والمصالح الخاصة، أو بين المصالح الاجتماعية والمصالح الاقتصادية. فقد بينت دراسات عديدة كيف أن المصالح الخاصة تفيد المصالح العامة بطرق مهمة مثل الرواتب الأعلى، والاستقرار في الاستخدام والتوظيف، وتحسّن صحة خريجي الجامعات، وحسن اتخاذ القرارات الاستهلاكية بين خريجي الجامعات.

6. إلى أي حد تكون أزمة القيم والأولويات داخلية ومؤسساتية، بدلاً من كونها خارجية ومشتركة؟.

7. كيف يمكن أن ينخرط العامة من الناس في علاقة متبادلة حول العقد الاجتماعي؟

8. كيف يمكن مواءمة الحركات الحالية، وكيف يمكن تطوير رؤية جماعية للتعليم العالي لخدمة الصالح العام؟

بالإضافة إلى مجموعة الأسئلة الأوسع حول موازنة المصالح العامة والاجتماعية والخاصة والاقتصادية ذات الصلة بالعقد الاجتماعي، هناك قضايا عديدة مركزة تحتاج إلى اهتمام، ويمكن أن تكون توكيداً في الحوارات الأخيرة عندما يكون هناك شيء من الإجماع حول قضايا الصالح العام الأكثر اتساعاً:

1. ربما كان أكثر الحقول التي تؤثر في الاتجاه نحو عقد اجتماعي وعام نفوذاً هو تمويل التعليم العالي. فعلى الرغم من أن مؤثرات عديدة شكلت العقد الحالي، فإن التمويل المتضائل، والتشجيع على البحث عن مصادر خارجية -خاصة- كان يشكل الأثر الأكبر. كيف يستطيع المشرعون الفيدراليون

والولاياتيون والمحليون، والخريجون، والمؤسسات، والآباء والأمهات العمل معاً لإعادة التفكير في دعمهم للتعليم العالي العام؟ ومع ذلك، لا يمكن أن يُلقى العبء كله على كاهل دافعي الضرائب والجمهور لتزويد التعليم العالي بمزيد من المال لتلبية العقد الاجتماعي وتغطيته. أي الخيارات ينبغي أن تتخذها المؤسسات فيما يخص الأولويات لضمان تغطية المهمة كلها والعقد الاجتماعي في التعليم العالي بميزانيات محدودة؟

2. وبما أن عملية تحويل هيئة الحوكمة والقيادة إلى صيغة نقابية قد أثرت في الرسالة الأكاديمية وقيمها تأثيراً كبيراً فلا بد من الاهتمام بهذه الحقول. كيف يمكن عكس عملية تحويل هيئة الحوكمة والقيادة إلى صيغة نقابية، في الكليات والجامعات؟ يمكن أن تلعب جمعية المجالس الحاكمة في الكليات والجامعات دوراً في العمل مع المشرعين، للتوفيق بين قيم العمل والقيم الأكاديمية حول إدارة الجامعات.

3. لا بد من مخاطبة النزعات نحو خصخصة البحوث. كيف يمكن خدمة الجمهور العام بصورة أفضل إذا بقيت اكتشافات البحوث مشروعات تجارية عامة، وليست مشروعات خاصة؟ فهل يجب أن يكون للبحث الأساسي أو الاجتماعي التطبيقي أولوية على البحث التجاري؟ كيف يمكن توطيد نظام أولويات وتشجيعه؟ وإذا ما استمرت الجامعات في البحوث التجارية، كيف يمكن أن نوفق بين القيم الأكاديمية (تنمية المعرفة، توجيه طويل الأجل، المسؤولية تجاه المجتمع، نظرة أوسع للاستحقاق، المراجعة الدقيقة)، وبين القيم الصناعية (الربح، توجيه قصير الأجل، المسؤولية تجاه حاملي الأسهم فقط، نظرة ضيقة للاستحقاق حول الربح، لا مراجعة دقيقة)؟

4. ربما يُعدّ نمو التوجه إلى تعيين أعضاء الهيئة التدريسية بعقد، أو بموجب عمل جزئي (غير متفرغ) نزعة نحو السقوط (أقرب إلى نقطة السقوط

في الألعاب الرياضية). فظروف العمل الإلزامي حيث يشجع أعضاء الهيئة التدريسية على استغلال رواتبهم الخاصة في الريح، وبصورة أساسية على منح رواتبهم دون منح خارجية، ودون عقود غدت متفشية في بعض الجامعات. لقد أخرج أعضاء الهيئة التدريسية من الالتزامات التقليدية، ودفعوا إلى اختيار مسارات جديدة منذ أن أفسد الالتزام بالاستقلال الذاتي، والاستقرار، والأجور المنصفة والتثبيت. لقد أفسد هذا التحول كثيراً من مظاهر الصالح العام، بدءاً من نوعية التعليم الجامعي، حتى تقدم المعرفة في هذا البلد. فلا بد -إذاً- من أن تلتقي الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات، وجمعية التعليم الوطني، والفيدرالية الأمريكية للمعلمين حول مائدة واحدة مع الإداريين والمشرعين الذين أثروا في هذه الخيارات، ولا بُد لهم جميعاً من الالتزام بالانخراط العام في الصالح العام.

5. كيف يمكن صياغة منهاج متوازن يمثل العلوم كلها؟ كيف يمكن تشجيع التفاعل العلمي؟ لقد أصدرت جمعيات علمية أوراقاً وتقارير تركز على أهمية العلوم الإنسانية والاجتماعية للتعليم، والديمقراطية، وإبداع المعرفة. فلا بد للقيادة المؤسساتية من دعم هذه الحركات.

6. كيف يمكننا تشجيع منهجيات التعلم التي تحفظ المستوى الأعلى من التفكير النقدي اللازم للمواطنة ودعمها؟ تقوم الجمعية الأمريكية لمشروع الالتزامات الأمريكية للكليات والجامعات الأمريكية، بوضع معالم إستراتيجيات منهجيات بحاجة إلى أن تولى مزيداً من الاهتمام. فضلاً عن أن عدداً من الحركات، وتعلم الخدمات المجتمعية، ومجتمعات التعلم بوجه خاص تدعم تعلم الطلبة كلهم تعلُّماً عالي المستوى وقائماً على العلاقات المتصلة.

7. كيف ندعم دور الشراكات المجتمعية ـ الجامعية في زمن تقليص الميزانيات؟ كيف يمكن مأسسة مفهوم الجامعة الملتزمة بالانخراط؟ كيف يمكن

استخدام مفهوم التعاون لخلق مزيد من الخدمة العامة؟ تقدم التعاونيات الإقليمية بعض الأفكار، والفرص للمستقبل.

8. كيف يمكن التغلب على صراعات المصالح حول الشراكات الجامعية - الصناعية؟ في أي ظروف يجب التغلب على هذه الشراكات؟ كيف يمكن استخدامها لدعم الأهداف الاجتماعية أو العامة؟ يقدم تقرير منتدى التعليم العالي - التجاري (2001) أساساً لمثل هذا البحث.

9. كيف يمكن تطوير السياسة العامة؛ بحيث تدعم دخول الطلبة حياة عملية منخفضة الأجور؟ كيف يمكن أن تخفض الولايات المتحدة رسوم الطلبة الدراسية لضمان حصولهم على التعليم وصيانة الصالح العام؟

تساعدنا هذه الأسئلة على إعادة التفكير في التعليم العالي. ومع ذلك فإن كثيراً منها يركّز على صانعي السياسة، والقادة المزودين بالمعلومات، كما ينتمي كثير منها أيضاً إلى هموم خاصة جداً ضمن الأكاديمية. يجب أن يجري حوار بين عامة الناس فيما بينهم، وبين التعليم العالي وعامة الناس. إن أسئلة هوارد بوين (1982) التي تطلب من كل واحد منا أن يفكر فيها، وأن يقدم مدخلاً أساسياً إلى بحث الصالح العام. ربما تقود الإجابات عن هذه الأسئلة في النهاية إلى تحقيق الميثاق الاجتماعي، والعقد الاجتماعي الذي نبحث عنه.

1. أي نوع من الناس نريد لأبنائنا وأحفادنا أن يكونوا؟

2. أي نوع من المجتمعات نريدهم أن يعيشوا فيها؟

3. كيف تشكل مؤسساتنا على أفضل وجه لتنشئة تلك الأنواع من الناس والمجتمعات؟

ستكون هناك معارضة للإجابة على هذه الأسئلة. سيقول بعضهم إن دور الخدمة (سواء عُرّف تجارياً أو شعبياً) يعد بحد ذاته إشكالياً، وعلى الجامعة أن

تعود إلى كونها برجاً عاجياً، يؤكد فيها على البحث الخالص، ويقلّص الدعم الحكومي والخاص، بحيث يغدو التعليم مهماً مرة أخرى، وتعرّف الخدمة بأنها حوكمة داخلية. أما أنا وغيري ممن شارك في الكتابة في هذا الكتاب، لا ندعم مثل هذا التراجع، إذ لا بد أن تواجه مشكلات تحويل التعليم العالي إلى متطلبات السوق وإلى سلعة كذلك دون التراجع إلى عصر ذهبي رومانسي حيث تركز فيه الجامعات والكليات أساساً على مصالح النخبة، وعلى الحفاظ على الأمر الواقع في المجتمع.

فضلاً عن أن بعض الأفراد يبشرون بانتصار الأسواق والإدارة والتعليم العالي بوصفه صناعة –مجازياً–، معتقدين أنه لا ضرورة للحوار [زيمسكي (Zemisky)، 1993]. إنهم يعتقدون أن هذا هو السبيل الوحيد لكي يبقى التعليم العالي مشروعاً مركزياً ضمن النظام العالمي الجديد، ولضمان الميزانيات اللازمة للحفاظ على الوضع الطبقي للعالم. إنهم يذكّروننا بأن التعليم العالي كان ومازال مدفوعاً بالسوق، وهذا ما يسّر الابتكارات والاختراعات التي جعلته النظام التعليمي العالي الأول في العالم. ويقولون إن التعليم العالي قد انحرف منذ زمن طويل عن مهمة التعليم إلى البحث، إذ غدت المهنية نزعة منذ مطلع القرن التاسع عشر. ومع ذلك فإن السياق التاريخي يذكرنا بأنه لم يسمح أبداً لقوى السوق أن تعمل طليقة تماماً. هذا هو التحدي الذي يواجه الحركة، أن تكون الصوت الذي يلطف قوى السوق ويضبطها، ويشغل الأمة في حوار يضمن استمرار التعليم العالي في التأكيد على الصالح العام كيفما عُرّف هذا الصالح العام.

References

Bok, D. (1982). The corporation on campus: Balancing responsibility and innovation. *Change, 14*(6), 16–25.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bowen, H. (1982). *The state of the nation and the agenda for higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Business–Higher Education Forum. (2001). *Working together, creating knowledge: The University-Industry Research Collaboration Initiative.* Washington, DC: American Council on Education.

Hollander, E., & Hartley, M. (2000). The civic renewal in higher education: The state of the movement and the need for a national network. In T. Ehrlich (Ed.), *Civic Responsibility and Higher Education* (pp. 345–366). Washington, DC: American Council on Education and Oryx Press.

Zemsky, R. (1993). Consumer markets and higher education. *Liberal Education,* 79(3), 14–18.

الفصل التاسع عشر

تقييم العقد الاجتماعي

تأملات نقدية للقادة

طوني س. تشمبرز (Tony C. Chambers)

ركّز هذا الكتاب على سؤالين مركزيين: ما الذي يحتاجه المجتمع من التعليم العالي؟ وهل يستطيع التعليم العالي تقديم ذلك؟ وهذان السؤالان يقعان في مركز العلاقة الهشة بين الكليات والجامعات، والجماهير الأوسع التي تخدمها، وتعد جزءاً منها. لقد تناول كتاب مختلفون من هذا الكتاب هذين السؤالين، وقدموا اقتراحات بشأن الإجابة عليهما. ففي الفصل الأول، اقترحت تشكيل شبكات عمل عديدة مزودة بالمعرفة والمعطيات من الأفراد والمجموعات حول مفهوم ناشئ للكيفية التي ينبغي أن تبدو عليها الديمقراطية المتنوعة، وللدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم العالي لتحقيق تلك الرؤية. ردد كثير من المؤلفين صدى هذه الملاحظة في هذا الكتاب. ففي الفصل الثامن عشر أكدت كيزار أنه ما من حركة، أو حركة غير عادية (ما وراء الحركة) ينبغي أن تعرف العقد الاجتماعي وحدها، فالحوار مستمر، ولا بد من إجرائه بين مجموعات مختلفة ضمن المجتمع. وفي

هذا الفصل الختامي أدرس المعنى الكامن وراء الأسئلة المتعلقة بحاجات المجتمع ومقدرة التعليم العالي على مخاطبة تلك الحاجات. أقترح أن تتحول هذه الأسئلة، وتتغير مرات عديدة، وأن تستجيب للتغيرات التي تحصل في المجتمع، التي سيشار إلى بعضها في هذا الفصل. ومع ذلك لا بد من التمييز بين الاستجابة إلى التغيرات في المجتمع والبيئة، وبين الانقياد إلى فلسفة معينة كالليبرالية الجديدة التي تبشر بقوى السوق. فالاستجابة والتأمل المقترحان في هذا الفصل يتشكلان بفضل الحكمة الإنسانية التي تخص بعناية كل قوة في المجتمع لتعرف مدى تأثيرها. إنني أرى أن القبول الحالي لقوى السوق يُعد ردّ فعل تفاعلي غير مدرك للظروف. والأهم من ذلك؛ أشجع القادة على إعادة التفكير مليّاً وبصورة روتينية في دور التعليم العالي، ومسؤوليته في مخاطبة حاجات المجتمع كجزء من مهمتهم في إعداد الأهداف، والخطط وتحقيق الإنجازات الحياتية.

في العام 1993 ردت مجموعة وينغسبريد (Wingspread) للتعليم العالي، على سؤال: (ما الذي يحتاجه مجتمعنا من التعليم العالي؟) على النحو الآتي:

> **«يحتاج مجتمعنا أشكالاً مجتمعية أقوى وأكثر حيوية. ويحتاج إلى مواطنين مزوّدين بالعلم، ومنخرطين في خدمة المجتمع. يحتاج إلى خريجين قادرين على الاضطلاع بأدوار قيادية في الحياة الأمريكية. يحتاج إلى قوة عمل كفوءة وقابلة للتكييف. يحتاج تعليماً جامعياً عالي النوعية، ينتج خريجين قادرين على الاحتفاظ بكل هدف من هذه الأهداف. يحتاج إلى أبحاث من الدرجة الأولى؛ تدفع بحدود المعرفة الإنسانية المهمة توسيعاً كما يحتاج إلى تقليل البحوث المصممة لإطالة سيرة الحياة العملية الأكاديمية. يحتاج إلى مشروع تعليمي فعّال الكلفة، قابل للتطبيق، معطاء**

يقدم تعلماً مدى الحياة. وفوق ذلك كله، يحتاج التزاماً بالوعد الأمريكي: وهو فكرة أن يحظى الأمريكيون كلهم بفرص تنمية مواهبهم إلى الحد الأقصى».

(1993، ص2)

ويتابعون القول: «لا يلبي التعليم العالي هذه الضرورات». وفي العام 1999 ردد مستشار جامعة كاليفورنيا - بيركلي، روبرت بيردهال (Robert Berdhal) هموم مجموعة وينغسبريد في كلمة ألقاها في النادي الوطني للصحافة، مع مفهومه لما يحتاجه مجتمع ديمقراطي من التعليم العالي:

«إن شرعية ادعاء الجامعة الحكومية بأنها أداة للتقدم في مجتمع ديمقراطي، موضوعة في كفة ميزان، اعتماداً على مسألة التحصيل، وليس التحصيل فقط، بل نوعية التحصيل وهدفه. هل نحن نقدم أوسع مقطع ممكن لتحصيل الشعب الأمريكي لأفضل تعليم ممكن؟ هل نستبعد بأي وسيلة أي شخص له الحق في ألا يستبعد؟ هل نحن نخدم المجتمع بأبحاثنا، وبتعليم شعبنا الخدمة بوصفهم قادة ومواطنين؟ هل نحن - بذلك - نجيب على هذه الأسئلة كلها، ونلبي التزاماتنا العليا المفصلة بوضوح في عقدنا الاجتماعي كي نحقق الثقة العامة؟».

في حين أن بيردهال كان يتحدث عن الجامعة الحكومية، فإنه من الواضح أن الكليات والجامعات الخاصة مشمولة في السياق نفسه.

كثيرون ممن ينتسبون مباشرة للتعليم العالي، أو من أولئك الذين لهم صلة بعيدة -ولكنها دائمة- بالتعليم العالي يقولون إن التعليم العالي يقدم كل ما يريده الشعب ويحتاجه. فإذا كان ذلك صحيحاً، لماذا -إذاً- نتحدث باستمرار عن عدم

وجود رابطة بين التعليم العالي والدور الذي يلعبه في مخاطبة القضايا العامة الحرجة في مجتمع ديمقراطي؟ كيف تستطيع المؤسسات التعليمية مواءمة ممارساتها وقيمها مع حاجات المجتمعات المحلية والعالمية التي تعد جزءاً منها، مواءمة أفضل.

كيف تستطيع المجتمعات والجاليات المختلفة ضمن الكليات والجامعات، وحولها الانخراط في التغيّرات التحولية المتعلقة بالازدهار الاجتماعي المؤسساتي؟ ما الذي ينبغي أن يحدث لتراه الجماهير الأكثر تنوعاً، وتؤمن به، وتنفذه تجاه الكليات والجامعات بوصفها مصادر ملتزمة بالصالح العام؟ ما هي الالتزامات المجتمعية والمؤسساتية التي ينبغي أن تعد الطلبة للقيادة العامة والخاصة؟ كيف نوجد مؤسسات تعليمية تهيء الطلبة للتعامل مع تعقيدات المجتمع المتوسع بعد مغادرتهم حدود غرف الصف والجامعات؟ تكمن الإجابات على هذه الأسئلة في مكان ما، وسط الحوار الأوسع بين المجتمع والتعليم العالي. لا بد من بذل جهود إبداعية تعاونية ضمن الحركة الاجتماعية الجديدة، الهادفة إلى تعزيز العلاقة الجماهيرية العامة بين التعليم العالي والمجتمع، لفهم حاجات أولئك الشركاء في هذه العلاقة. تتطلب هذه الجهود من أجل فهم العلاقة أشكالاً مختلفة من التواصل والتفاعل، وافتراضات مختلفة بشأن السلطة، والامتياز، ومكان وجود المعرفة والمعلومات.

إن تفسير العبارة التي يستشهد بها دائماً وهي (Yogi Berra) هو: (ليس المستقبل كعهده من قبل). فالوقائع الحالية المتوقعة، التي تواجه المؤسسات الاجتماعية، لا يوازيها شيء في تاريخ هذه الأمة. إذ تبدو تحديات كثيرة كأنها مألوفة، إذا ما أخذت بصورة مستقلة، بيد أن احتشاد الظروف المعقدة أمر غير مسبوق في تجربتنا الديمقراطية. ولا التقدم في ميادين التقنية والعلوم والطب والعلوم الإنسانية والاتصالات عن بعد. والوعي الإنساني كان واعداً جداً، ومتيسراً لكثير من الناس. فاحتمال حصول تقدم غير معقول، واحتمال حدوث

دمار لا يتخيله أحد، كلاهما موجودان في حالة توتر متوازية لهذه الأجيال، والأجيال القادمة في أمتنا، وفي العالم أجمع. إن البيئة الاجتماعية والعالمية التي يعيش فيها التعليم العالي، تتغير تغيراً عنيفاً هائلاً مصحوباً باضطراب وآثار لا يتنبأ بها. فالتعليم العالي، بوصفه مؤسسة اجتماعية، يحمل مسؤولية إبقاء مهمته المركزية ملتصقة بقلبه أثناء قيامه بالخدمة النبيلة لحاجات هذا المجتمع المتغير بسرعة. والتحدي هنا هو الاحتفاظ بالقيم ذاتها، ولكن التصرف على أساسها بطرق مختلفة في هذا العالم المتغير جداً.

إن المطالب التي تواجه التعليم العالي - وهو يحاول خدمة مطالب الجمهور بمشهد اجتماعي متغير بسرعة هي في الغالب المطالب نفسها التي يواجهها المجتمع لدى محاولته تقوية ديمقراطيتنا المتنوعة، ويتضح أكثر فأكثر أن مشكلاتنا الاجتماعية التي يمكن تتبعها مثل المشكلة الإنسانية، ومشكلة الرعاية الصحية التي يمكن تقديمها، والتعليم العام الحضري في مرحلة K-12، والفقر المتصاعد، كلها معقدة، ونظامية، ومتشابكة. فضلاً عن أنه يتضح بمرارة وألم أنه لتلطيف المظاهر الحالية والمستقبلية لهذه المشكلات، فإن شبكات عمل من مختلف أنماط الناس والمؤسسات، تحتاج إلى مواجهة المشكلات بالإطار المعقد والنظامي والمتداخل نفسه، الذي يوحي بالمشكلات، ويطيل أمدها. وعبر فارتان غريغوريان (Vartan Gregorian) رئيس مؤسسة كارنيجي في نيويورك، والرئيس السابق في جامعة براون، عن هذه المسألة في مقالة حديثة له، على النحو الآتي:

«إننا ننزع بوصفنا مجتمعاً إلى تقديم مجرد كلام يضاف إلى تعقيدات المشكلات، ثم نتابع المقامرة على حلول ساذجة، مثل بناء سجون لحل مشكلة الجريمة والمخدرات. ولكن كما تقول بيلا هـ. بناتي (Bela H. Banathy) المختصة في نظريات الأنظمة: «إن مشكلة المواصلات والنقل الفنية، مثل بناء طريق حر، تصبح مشكلة استخدام أرض مرتبطة بالقضايا الاقتصادية والبيئية، والحياتية والسياسية. هل نستطيع حقّاً رسم حدود؟ فعندما يطلب منا تحسين وضع ما - خصوصاً إذا كان يتعلق بالجمهور- نجد أنفسنا أمام مجموعة من المشكلات،

وليس مشكلة واحدة. ... وما من مشكلة من هذه المشكلات يمكن حلها باستخدام أساليب خطية أو تتابعية». (2004، ص 12 B).

ليست المشكلات العامة من المشكلات ذات الميدان الاجتماعي الواحد، ولا توجد حلول فردية لمجموعة المشكلات المندمجة في كل مشكلة تم تحديدها. فهذه الوقائع والحقائق تؤثر في كل زاوية من زوايا المجتمع والعالم دون تمييز. وإذا لم نقبل هذه الوقائع ونعمل عليها، فإن التعليم العالي والمؤسسات الأخرى تجازف بتكرار الظروف ذاتها التي نسعى إلى تحسينها، أو ربما نجازف بزيادتها سوءاً.

وأخيراً -وفي نهاية المطاف- فإن الحركة التي تريد بناء مجتمع أكثر تقدماً وعدالة ورفاهاً وازدهاراً، لا بد وأن تكون حركة ذات صلة بالشعب وأفكاره ومخاوفه، ومقدرته على التخيل، والعمل معاً في اتجاه مستقبل مختلف (غرين، 1997، ص2). إن تصور من يعد جزءاً من البحث والحركة يزداد اتساعاً. ونتيجة لذلك، يسمح لرؤى جديدة للصالح العام أن تظهر. هل يمكننا تحقيق تعليم عالٍ لخدمة الصالح العام؟ هل ينبغي أن يكون هدفنا أوسع وأكثر إحاطة؟.

سوف يؤثر في معنى الصالح العام كل من الشراكات، والتعقيدات، والديمغرافيات المتغيرة، والابتكارات الاجتماعية، وشبكات العمل، والأنظمة، والمخاوف، وأنماط المعرفة، والمعلومات المتغيرة، وغيرها من الظروف الأخرى. أثناء الحوار وقبله لا نستطيع معرفة النتائج التي سوف يسفر عنها. ومن المحتمل أن يبدو العقد مختلفاً بناء على البيئات الاجتماعية المتغيرة. وكلنا أمل ألا تبعد البيئات الاجتماعية المتغيرة العقد عن جذوره التاريخية المهمة التي ثبتت أهميتها للمجتمع في الماضي، وستظل مهمة في المستقبل. إذاً، لا بد من وجود قيادة ورعاية عاقلة حريصة لتحقيق الحاضر القوي الهائل في العقد القائم بين التعليم العالي والمجتمع. ونأمل أن تجدوا في صفحات هذا الكتاب، العون اللازم للانخراط بنشاط في الحركة، لتقوية العقد بين التعليم العالي، والجماهير المتعددة التي تغذيه وتخدمه.

References

Berdahl, R. M. (1999). *The public university in the 21st century.* Address to the National Press Club. Washington, DC, June 2, 1999.

Green, M. (1997). *Transforming higher education.* Phoenix: American Council on Education and the Oryx Press.

Gregorian, V. (June 6, 2004). Colleges must reconstruct the unity of knowledge. *Chronicle of Higher Education, 50*(39), B12.

Wingspread Group on Higher Education. (1993). *An American imperative: Higher expectations for higher education.* Racine, WI: Johnson Foundation.

يستكشف هـذا الكتاب المهم السبل العديدة التي يرفد بفضلها التعليـم العالي عملية تحقيق الغايات العامة البـارزة، ويفحص كيفيـة ترويـج القـادة إسهاماتهـم في العقـد الاجتماعي وتعزيـزه عبر سياسـات جديدة وممارسات أفضل، كما يبين كيف تشارك قطاعات المجتمع الأخرى، والأقسام الإدارية الحكومية، والمؤسسات، والأفراد، مؤسسات التعليم العالي لخدمة الصالح العام وتعزيزه.

ويتضمن الكتاب إسهامات قـادة ميدانيين شارك معظمهم في حوارات أجرتها الندوة القومية حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام؛ ويُعدُّ هؤلاء القادة مسؤولين عن ابتكار إستراتيجيات ناجحة، ووضع برامج، وبذل جهود تعزز دور التعليم العالي.

وقد غطى هذا الكتاب سلسلة من الموضوعات التي تشتمل على الآتي:

وصف لأهمية العقد الاجتماعي بين التعليم العالي والمجتمع وكيف نشأت.

معلومات عن ثلاث أفكار معززة. التعليم المدني، والخدمة المدنية، والزمالات والتعاون. يمكن جمعها لتكوين حركة قومية قوية.

أفكار لإنشاء اتصالات تتعلق بحاجات العامة وتعزيزها، وإجراء حوار ضمن المجتمع والدولة والإقليم.

فحص لكيفية دعم المعارف والدراسات الأكاديمية لرؤية الصالح العام وتبنيها لها.

مراجعة إستراتيجيات لمأسسة الالتزام بالصالح العام.

اقتراحات للأفراد لتعزيز القيادة ضمن مؤسساتهم.

يقـدم هـذا المصدر الشامـل معلومات وإيحـاءات للمهتمين بتقدم الـدور المدني للتعليم العـالي في الولايات المتحدة وما وراءها كلهم.

أدريانا ج. كيزار: أستاذ مساعد في جامعة كاليفورنيا الجنوبية، وهي مؤلفة كتاب (
الحادي والعشرين وتيسيره. من منشورات جوسي. باس).

توني س. تشيمبرز: زميل أول في المنتدى القومي حول التعليم العالي للصالح العام
في برنامج الثقافات الأمريكية في جامعة ميتشيغان.

جـون سـ. بيركهارد: أستاذ التعليم العالي وما بعد الثانوي في جامعـة ميتشيغان،
حول التعليم العالي لخدمة الصالح العام.

ISBN:978-9960-54-688-9



موضوع الكتاب: ١- التعليم - الولايات المتحدة
٢- التخطيط

موقعنا على الإنترنت:
http:/www.obeikanbookshop.com